

”אגדה על שני נסיכים”: ספרות קווירית לילדים ולנוער

בישראל - בין ספרות קווירופובית וספרות קווירית משתמעת

ד”ר שי רודין

הקדמה: קוויר בספרות הילדים: רקע, הגדרות, מגמות ואפיקי מחקר

במרכז הרעיון הקווירי, כפי שמוצג אצל גרוס וזיו (2003), עומד הערעור על התפיסה של “טבעיות” בכל הנוגע למין, מגדר והקשר ביניהם. התיאוריה הקווירית מצביעה על קיומו של קשר משולש בין מין-מגדר ומיניות, שנתפס כקשר טבעי: מהעובדה הביולוגית של המין שלנו נובעת, לכאורה באופן טבעי, זהות מגדרית שתואמת את המין הביולוגי, ושממנה נובעת, לכאורה באופן טבעי, מיניות שביסודה תשוקה לבני המין השני. מכאן כי המהלך הקווירי חותר תחת הסדר הזה למען ערעור טבעיותו המדומה במקומות שונים לאורך הציר מין-מגדר-מיניות.

לפי קזין (2000), התיאוריה הקווירית מתארת את הכלכלה ואת המנגנונים של החריוגות. בניגוד לתיאוריה הליברלית אודות המיניות, התיאוריה הקווירית אינה מבכה את החריוגה והחריוגות ואף אינה מבקשת לרחם על החריוגים, אלא מעלה אותם על נס. היא אינה רואה בהם יצורים חופשיים פחות מאלו הנמנים עם הכלל ושומרים על המסגרות הנתונות. על כן, במיטבם, בני אדם עצמאיים וחופשיים הסוטים מן הכלל והיוצאים מן המסגרות שנקבעו להם, אינם חריגים אלא חורגים. “האדם הקוויר” הוא האדם החורג באופן פעיל וללא לאות. כמו כן הוא אוהב את חריגותו. בנוסף, התיאוריה הקווירית אינה מקדמת תחימה מרחבית של החריוגים (הגבלת הפעילות ההומוסקסואלית והלסבית למרחב הפרטי), כי אם מדברת בזכות החריוגה אל מחוץ למרחב הפרטי ואל תוך המרחב הציבורי. כך, ייהרס מנגנון החריוגות, תנופצנה המחיצות והכלל יהפוך לעתיר חריגויות. משום שהמחיצות חוזרות ונבנות, תהליך הריסתן חוזר ונשנה.

באטלר (2001) [1990] עוסקת בשקריותם של מגדרים ובהיותם רתומים לצרכים פוליטיים. מכאן, כי התיאוריה הקווירית הופכת את מושג המגדר לנזיל וחותרת תחת החשיבה לפיה זהותו של אדם הינה קשיחה, וכי היותך בן מין מסוים מחייבת בהופעה מגדרית (gender performance) אופיינית למין זה. לדידה של באטלר (שם) המגדר הוא תפקיד שאנו ממלאים על מנת ליצור רושם מסוים, ועם זאת, איננו כבולים (למרות שהחברה מתנגדת לכך) לתפקיד האחד, ואנו יכולים לייצר התנהגויות נוספות החורגות מן התפקיד שמאותתים לנו שאותו עלינו למלא. נכון להיום, החברה באמצעים פורמאליים (פסיכיאטריה) ו-א-פורמאליים (בריונות כלפי השונים מגדרית) דואגת להעניש את החורג, שכן מטרתה היא “למשטר” את המגדר. אולם, החשיבה הקווירית מאפשרת הפגנה וקבלה של התנהגויות מגדריות הנוספות על אלו המקובלות ומוכרות, ויש עמה כדי להעצים את בני שני המינים, כפי שמנסחת זאת ויטיג במאמרה הידוע “אדם אינו נולד אשה” (Wittig, 1997). לדידה של ויטיג

הקטגוריות "גבר" ו"אשה" הן קטגוריות מדומיינות שנועדו לאפשר השתתה של עיקרי הפטריארכיה וההטרסקסואליות הכפויה, היינו, עולם שבו ההגמוניה נתונה לגבר ההטרסקסואל הלבן¹.

ספרות ילדים מציגה בחזיתה את הכמיהות, הפחדים והקודים המוסריים של עולם המבוגרים (Rose, 1984: 2). ההתמודדות עם החשיבה הקווירית באמצעות כתיבה או קריאה, הינה התמודדות מורכבת שכן היא קוראת תיגר על מושגים הגמוניים מוכרים כגון "משפחה", "גבר", "אשה" ויש בה כדי לערער יסודות מוכרים, קודים מוסריים הגמוניים וכפועל יוצא, ההיחשפות לתמות קוויריות מעלה קונפליקט מורכב בשני נמעניה של ספרות הילדים – הקורא הילד והקורא המבוגר.

ניתוח טקסטים קוויריים מזמן בדיקה מחודשת של מושגים הגמוניים, דוגמת "גבריות", "נשיות", ובהקשר לספרות ילדים, המושג שעומד לבדיקה מחודשת, הנו בראש ובראשונה מושג ה"משפחה"². לפיכך, תמות קוויריות תהיינה אלו המקדמות בדיקה ביקורתית של מושגים דוגמת ההופעה המגדרית של כל אחד מן המינים, מתן לגיטימציה להופעות מגדריות המנתצות את ההופעה המגדרית ההגמונית (גברי/נשי), לצד אפיון משפחות אלטרנטיביות (משפחה חד-מינית, הורה יחיד חד-מיני, משפחה הכוללת זוג הומוסקסואלי החובר לאשה) והצגתן כבעלות נוכחות ולגיטימציה להתקיים במרחב. במערכת הספרותית לילדים, ניתן להבחין בתמות הקוויריות הבאות: הצגת סוגים שונים של משפחות המאפשרת לילד להכיר משפחות הגמוניות לצד משפחות אלטרנטיביות, הצגת אלגוריה אודות בעל חי/צורה המפגינים התנהגות שאיננה סטריאוטיפית ומכאן תיגום כשונים וכחורגים מנורמות ההתנהגות המצופות מהם, הפעלת טכניקת עמעום על זהות המינית של ההורה בסיפור ועל אפיונו המשפחתי, עניין הפותח צוהר לשורה של פרשנויות ואינו מזהה בהכרח את ההורה כחלק

1 הטרסקסואליות כפויה (Compulsory Hetrosexuality) הוא מושג שתרמה לתיאוריה הפמיניסטית הרדיקלית אדריאן ריץ', במאמרה הנודע משנת 1980 "הטרסקסואליות כפויה והקיום הלסבי". ריץ' מתווה את השיטות הגבריות שבאמצעותן מתבטא ונשמר הכוח הגברי. ביניהן נוכל לציין את שלילת המיניות הנשית, כפיית מין על נשים באמצעים אלימים, אידאליזציה של הרומנטיקה ההטרסקסואלית, מיסוד הנישואין והאימהות כעבודה ללא שכר, שליטה בילדיהן של נשים, הגבלה מרחבית של נשים, שימוש בנשים כאובייקטים בעסקאות גבריות, החנקת היצירתיות הנשית ומניעת גישתן לתחומי ידע נרחבים (וראו ריץ', 2006 [1980]). ההטרסקסואליות הכפויה דוחה כל הופעה מינית אחרת, ומכאן לחימתה בנטייה החד-מינית.

2 רונבלום (2002) מציינת, כי משפחה נורמטיבית היא גבר ואשה, הנשואים זה לזה כדת משה וישראל. הגדרה זו הינה הגדרה של נורמה ושל קונצנווס, אולם אין היא הגדרה משפטית. לדידה, הגדרה נורמטיבית זו אינה מתאימה לכ-42 אחוז מהמשפחות בישראל, ומכאן, כי כמעט מחצית מן המשפחות מצויות מחוץ לקונצנווס. המדובר במשפחות חד הוריות, חד מיניות, זוגות מעורבים בני דת שונה, משפחות של עובדים זרים, ידועות וידועים בציבור ועוד כהנה וכהנה צירופים של בני זוג שאינם יכולים או אינם מעוניינים להינשא בטקס הדתי המקובל. נוסף על אלו, קיימים זוגות שנישאו במסגרת נישואים אזרחיים.

ממערכת הטרוסקסואלית³, תיאור מהלך החיים במשפחה החד-מינית⁴, הצגת דמויות מבוגרים אשר אינן נענות לתכתיבי המגדר ומציגות הופעה מגדרית חתרנית, תיאור סיפור ברוח המעשייה העממית מתוך קריאה מתקנת המעניקה מקום לנטייה החד-מינית⁵, וכן אפיון ילדים המפגינים אובדן נורמות מגדריות ומתוקף זאת מאמצים דפוסים מגדריים של המין השני⁶.

הופעתן של תמות קוויריות קשורה בקשר גורדי לחלחולו של ה"אחר" אל ספרות הילדים ולנוכחותו המוגברת בה. החל משנות השבעים של המאה העשרים אנו עדים להופעתן של תמות חדשות שנוזחו על ידי סופרי הילדים בתחילת התהוותה של ספרות הילדים הישראלית. ברוך בספרה **ילד אז ילד עכשיו** (1991: 12) עומדת על השינוי בין ערכים קולקטיביסטיים שאפיינו את ספרות הילדים הישראלית בשנות הארבעים של המאה העשרים לבין ערכים אינדיווידואליסטיים שמאפיינים את ספרות הילדים הישראלית למן שנות השבעים. לדודה, "בשנות הארבעים ובסמוך להן שימשה ספרות הילדים אמצעי להשגת תכליות חינוכיות לאומיות. [...] ספרות הילדים בשנות השבעים ואילך אינה עוסקת כמעט בנושאים דידקטיים-חינוכיים או לאומיים-חברתיים. הילד, משפחתו והמעגל החברתי שמסביבו הם הנושאים העיקריים [...]". לקביעות אלו יש להוסיף את כניסתן של תמות הנוגעות לסוגיות עדתיות, גזעיות ומגזריות שהחלו להופיע בספרות הילדים הישראלית, בעיקר לאור העליות החדשות מרוסיה ומאתיופיה בראשית שנות התשעים של המאה העשרים, וכן לאור תמורות בשיח הישראלי אודות דמות הערבי וחלחולו לספרות המבוגרים הישראלית, ובהמשך, לספרות הילדים הישראלית⁷. הפיכתה של ספרות הילדים הישראלית מספרות "צברית" לספרות המכירה ברב-תרבותיות הישראלית, מעניקה קול ונראות לאוכלוסיות שנעדרו ממנה⁸.

משיח (2000: 166) מציינת בספרה **ילדות ולאומיות**, כי המגמות הלאומיות שיוצגו בספרות ההשכלה והתחייה לילדים, קיבלו משנה תוקף בספרות הארצישראלית לילדים: "זו המשיכה לערב אידיאולוגיה במציאות, מילים בהוויה, תפסה רעיון כמציאות ומציאות כרעיון, וראתה בעיני

3 ולמשל: **דנה ואמא והר נפוליאון** ליהודית רותם (2007) בו זהותה המינית של האם אינה מאופיינת, והספר **אבא לא רוצה לישון** לקים יאנג סו (2010) המתאר מערכת יחסים בין אב לבתו, והקורא אינו יודע האם לפנינו גבר נשוי (לגבר או לאשה), גבר אלמן, אב גרוש, רווק (הטרוסקסואל או הומוסקסואל) שכן כל האפשרויות קבילות בטקסט.

4 וראו ספרה של פטרישיה פולאקו **In Our Mothers' House** (2009).

5 ולמשל, המעשייה הקווירית **King & King** (2000) המגוללת את סיפורו של נסיך בדרכו למצוא שותף לחיי הנישואין.

6 ספר הדין בילד המסגל לעצמו התנהגות של ילדה הנו ספרה של שריל קילודיוויס, **My Princess Boy** (2009).

7 על עיצוב דמות הערבי בספרות העברית והישראלית ראו אופנהיימר, 2008.

8 וראו לדוגמה: **סיפור שמתחיל בלוויה של נחש** לרונית מטלון (1989) הדין הן בעדתיות והן ביחסי יהודים-פלסטינים, **סמיר ויונתן על כוכב מאדים** לדניאלה כרמי (1994) המעניק קול ונראות לילד פלסטיני העובר ניתוח בבית חולים בישראל, **ניר נגד סאלים** לאמנון ורנר (2012) הדין בשילוב ילד פלסטיני במערכת החינוך בישראל, והיצירות **שבועת האדרה** לדורית אורגד (1988), **ילד של שוקולד** לחגית כהן (1998), **ילדת הקשת בענן** לנעמי שמואל (2000), הממקמות במרכזן את סוגיית השסע הגזעי בישראל.

מעצביה את ארץ ישראל כגן פורח, את הילדים כחלום גן-עדן, ואת שניהם: ארץ-עדן, וילדות-גן, כיעד בראשיתי המייחל לכובשיו-ילדיו". תובנותיה של משיח ממחישות את גיוסה של הספרות העברית לילדים לאתוס הציוני, ומכאן, את ההתמקדות במעשה הציוני אשר מטבע הדברים, דוחקת תיאורים אישיים של ילדים והורים שאינם דמויות טיפולוגיות או שאינם מהווים חלק מן ההגמוניה הישראלית. אם נאמץ טרמינולוגיה זו נוכל לראות כיצד הילדות בראי הספרות הישראלית הופכת בהדרגה ממדומיינת לאותנטית, כתוצר של השיח הרב-תרבותי בישראל, על מורכבותו ושסעיו.⁹

לפיכך, ההכרה באינדיווידואל, כמו גם המציאות החברתית המשתנה, מעניקות לגיטימציה ראשית להופעתן של תמות הנקשרות בשונות תרבותית / פוליטית / גזעית / ולאומית, ובהמשך, פותחת פתח להרחבת העיסוק בדמות ה"אחר" בספרות הילדים ומאפשרת את חלחולן של תמות פמיניסטיות וקוויריות אל ספרות הילדים והנוער הישראלית.

קמה (2003) מציין, כי קיים פער משמעותי בין ההישגים התרבותיים, החקיקתיים והפסיקתיים של קהילת הלהט"ב (לסביות, הומואים, טרנסג'נדרים וביסקסואלים) הישראלית, לבין תהליכים ברובד הפרטני. מחקרו מתווה הבחנה ברורה בין שני עידנים חברתיים-היסטוריים: **עידן ההיעדר**, שבו לא הייתה כל נוכחות של הומואים/לסביות במרחב הציבורי הישראלי ונמשך עד שלהי שנות השמונים של המאה העשרים, ולמולו, **עידן הנוכחות**, שנפתח בשנות התשעים של המאה העשרים, ובמהלכו זכתה הקהילה לייצוג מרשים בהיבטים שונים של חיי החברה, הפוליטיקה והאמנות בארץ. חרף כניסתן של תמות קוויריות למערכת האמנותית / תקשורתית, קמה עומד על כך שהקשיים הנפשיים העומדים בפני מתבגרים הומואים ולסביות לא באו על פתרונם במעבר מעידן לעידן, שכן בני נוער אלו חשים בדידות וקשיים בלתי מבוטלים בשעת כינונה של זהותם המינית, לאור השמרנות וחוסר הקבלה המאפיינת את החברה הישראלית בנושא¹⁰.

בהתאמה למחקרו של קמה, בחינת המערכת הספרותית לילדים בישראל מלמדת כי רק בראשית שנות השמונים של המאה העשרים, היינו, במעבר שבין עידן ההיעדר לעידן הנוכחות, החלה להתערער תפיסת הטרוסקסואליות הכפויה הכופרת בקיום הקווירי ואינה מאפשרת לו להתקיים במסגרתה בספירת ספרות הילדים והנוער הישראלית. בשנים אלו החלו להופיע יצירות קוויריות משתמעות, אשר השתלבו אמנם בשיח הכללי אודות ה"אחר" וה"חריג", ועם זאת, עיצבו את הגדרת השונות באופן המרמז על שונות מגדרית¹¹.

בעוד התגבשותו האיטית של קורפוס ספרות הילדים הקווירית בישראל מנעה כמעט כליל מחקר בתחום, המחקר האמריקאי והאירופי מחיל בעשורים האחרונים קריאות קוויריות הן על יצירות

9 ראו: מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998.

10 שורת הקשיים המועלים על-ידי קמה (2003) הינם תחושת הבושה, תחושת שונות, הבדידות כחוויה קיומית, הכחשה, התרחקות והסתגרות, חרדה מפני אנשי מקצוע, תחושת אובדן, פגיעות וחוסר בדמויות להזדהות.

11 דוגמה ליצירה חלוצית המאפיינת נערה הנבדלת מבני גילה היא הרומן **הילדה רובין הוד** לנורית זרחי (1982). בין פנורמת התכונות של רובין, גיבורת הרומן, ניתן לאתר שונות מגדרית, עניין המגובה גם על ידי האיורים.

קלאסיות לילדים ולנוער, והן על יצירות מודרניות. מכאן כי מחקר זה מקדם שתי מגמות עיקריות: ראשית, "קריאה מתקנת" של הקאנון (Queering the Canon), וזאת באמצעות חילוצם של שדרים קוויריים שלא עלו לנוכח הקריאות המסורתיות¹². שנית, חקר ספרות ילדים עוסק ביצירות קוויריות מובהקות, החושפות את עולמם של ילדים המקדמים הופעה מגדרית שונה מן המקובל, לצד דגמים חדשים של משפחות קוויריות (זוגות בני אותו מין וילדיהם, לצד משפחות מורכבות, ולדוגמה, שני גברים ואשה, המגדלים יחדיו את ילדיהם).

ראוי לציין, כי ספרות הילדים הנושאת מסרים קוויריים פונה לשני קהלים הממשעם אותה לעתים באופן מנוגד: ספרות זו פונה במקביל אל הנמען הילד ואל הנמען המבוגר במסגרתה של קטגוריה דיאלוגית המכונה על-ידי סצ'רדוטי (2000: 17) "מרחב שווה ערך". מרחב זה מאותר ביצירות שבהן "השיח הטקסטואלי מקנה מקום מרכזי לפרספקטיבה של הנמען המבוגר באמצעות בנייתה של שכבת משמעות, המכווננת אליו בלבד והקיימת בצידה של שכבת המשמעות הפונה לנמען הילד" (שם). יצירת מרחב שווה ערך בהקשר לספרות הנידונה, מאפשרת את משמועם של שני שדרים: הילד השומע או קורא את הטקסט לומד להכיר הופעות מגדריות שונות וכן זהויות מיניות שונות, בעוד המבוגר אשר אינו נזקק לטקסט כאמצעי החושף בפניו צורות חיים חדשות, נחשף לאופן שבו המחברים מציגים את התמונת הקוויריות ומגבש יחס שהינו אוהד / ביקורתי בהתאם לערכיו האישיים ולאור אופי עיצובן בטקסט.

את הופעתן של תמות קוויריות בספרות הילדים והנוער הישראלית ניתן לשייך לארבע מגמות - לוקאלית-תרבותית, פואטית, היסטורית, וחינוכית-מערכתית. **בממד הלוקאלי**, התערערתו של האתוס הציוני מאפשרת כתיבה ביקורתית מחד גיסא, וכן את הכנסתם של נושאים נזנחים שלא נידונו בספרות הילדים המגויסת, מאידך גיסא¹³. נושאים דוגמת מין, מיניות וזהות מינית מוכנסים למערכת הספרותית לילדים רק בשלושת העשורים האחרונים באופן ספוראדי. כמו כן, המערכת הספרותית לילדים מושפעת מתהליכים המאפיינים את המערכת הספרותית למבוגרים, מה גם שיוצרים שונים פועלים בשתי המערכות במקביל. מכאן, כי הכנסתן של תמות קוויריות לספרות הילדים הישראלית מתרחשת בצמוד לכניסתן למערכת הספרותית למבוגרים ולא ניתן לאתר "תקופת המתנה" שבמסגרתה ייצוגי קוויר נוכחים בספרות המבוגרים הישראלית בלבד ואינם מחלחלים לספרות המיועדת לילדים. במערכת הספרותית הישראלית למבוגרים, העיסוק בתמיכה קווירית באופן ישיר ניתן לאיתור עם פועלם של יוצרים קוויריים, המכניסים למערכת הספרותית דמויות ספרותיות

12 דוגמה בולטת ניתן לאתר בקריאה הקווירית של הרומן הקלאסי **נשים קטנות**, סביב דמותה של ג'ו מארץ' ואפיונה כחוצת-מגדר (Stadler, 1999).

13 בדיונה של ברוך (1991: 111-95), היא נדרשת לספר הראשון שפורסם לילדים ועסק בשאלת חינוך מיני לילדים - **זה לא סוד**, מאת דפנה שריר שראה אור בשנת 1987. דחיית העיסוק בשאלה זו מעידה על תחושת המבוכה שליוותה את החברה הישראלית ביחס למין ומיניות ועל הרצון שלא לעסוק במישרין בסוגיה.

של הומואים ולסביות (פרוזה) לצד עיסוק בסוגיות של זהות מינית (שירה)¹⁴. בדומה למתרחש במערכת הספרותית לילדים – גם תהליך זה מתבצע למן שנות השמונים של המאה העשרים ועודנו מצוי בהתהוותו.

בממד הפואטי יש לציין את המוסרנות המאפיינת את ספרות הילדים והנוער המערבית (Erotophobia), שבגינה היא ממעטת לעסוק במיניות על גווניה, בין אם מדובר במיניות הטרוסקסואלית ובין אם מדובר בשונות מינית. תופעה זו מכונה "שקט טקסטואלי" (Textual Silence) והיא כוללת את היעדרו של המין מספרות הילדים המערבית, את המבוכה שמאפיינת אנשי חינוך והורים ביחס לדיון במין עם ילדים, המובילה להתעלמות מהנושא ואת בחירתם של יוצרים להציג פער במקום שבו אמורה להיות מתוארת מיניות (Meek and Watson, 2002: 36).

בממד ההיסטורי, שינויים חברתיים ותרבותיים גורמים לשיח הספרותי להכיל גם ייצוגים קוויריים לאור סיבות אחדות: ראשית, ההבנה שהומוסקסואליות הינה נטייה מינית ולא סטייה, עניין שקיבל לגיטימציה ממסדית רק כאשר הומוסקסואליות הוצאה בשנת 1973 מן הלקסיקון הפסיכיאטרי (DSM) של האגודה הפסיכיאטרית האמריקאית. שרידים לראייה זו ניתנים לאיתור בספרו של פוסטמן **אבדן הילדות** (1986: 73) [1982], המתייחס אל הומוסקסואליות כאל "סוד" שיש להסתיר מן הנמען הילד, שכן היחשפות לדרך חיים זו גוררת, לשיטתו של פוסטמן, את קיצור הילדות¹⁵. שנית, הנראות של הומוסקסואליות בחברה הישראלית, הן בשיח הציבורי והן במאבק המשפטי לשוויון זכויות, מולידה יחס חדש אל התופעה, ומקדמת את תפיסתה כלגיטימית, ושלישית, הפיכתם של זוגות חד-מיניים רבים בישראל להורים, מעלה צורך בטקסטים קוויריים אשר יקלו על ההורים להסביר לילדיהם את מיקומם השונה והמיוחד, וכן יאפשרו לילדים החיים במשפחה הגמונית קלאסית להבין ולהכיר צורות חיים נוספות.

בהיבט החינוכי-מערכתי ניתן לאתר שינויים בגישתו של משרד החינוך כלפי העיסוק בקוויר, עניין המסביר את הלגיטימציה של סופרים לילדים ולנוער לכתוב אודות הנושא ההופך מ"מוקצה" לחלק מכריע מן התכנים החינוכיים שמעביר משרד החינוך לתלמידיו. במחקרן של ידיד, רימון וצימרמן (2011) הן נדרשות לתמורות שחלו במדיניות משרד החינוך בנושא הנוער הלהט"בי מתחילת שנות השבעים של המאה העשרים ועד לשנות האלפיים: בעוד בשנות השבעים התעלמו מן הסוגיה, בשנות השמונים הנושא הופיע בדרך אגב בתכנית הלימודים, לאור הופעתו של נגיף האיידס. בשנים

14 יש לציין יוצרים ישראליים חלוציים העוסקים בתמות קוויריות דוגמת המשוררת יונה וולך שספר ביכוריה **דברים** פורסם בשנת 1966, הסופר והמשורר (לילדים ולמבוגרים) אילן שיינפלד, שספרו הראשון **לטהא מכושפת** פורסם בשנת 1981, והמשורר חזי לסקלי, שספרו הראשון **האצבע** פורסם בשנת 1986. עם זאת, חשוב להדגיש, כי רק משנות האלפיים של המאה העשרים אנו עדים להתגבשותו של קורפוס המעניק מקום ממשי לייצוגים קוויריים בספרות המבוגרים הישראלית.

15 לפי פוסטמן (1986: 73) סודותיהם של חיי המבוגרים כוללים: גילוי עריות, מין חסר-אבחנה, הומוסקסואליות, סאדו-מזוכים ומחלות חשוכות מרפא. פוסטמן כורך את הומוסקסואליות בחולי גופני או נפשי, ומכאן שלדידו יש להדיר תמות הומוסקסואליות מספרות הילדים.

אלו עולם המושגים ההומו-לסבי עלה לדיון בהקשר של התנהגות מינית בריאה והימנעות ממחלות מין. באופן כזה, לא רק שלא קודמו ערכים של סובלנות וקבלת השונה, אלא גם חודד הקשר בין הומוסקסואליות לחולי, היינו, כאשר הנושא נידון במערכת החינוך, קידם הדיון הומופוביה.

המפנה ביחס משרד החינוך בגישה אל השונות המינית והמגדרית ניתן לאיתור בשנת 1995, בה הוצאה חוברת ניסיונית שכותרתה נטייה חד-מינית (הומוסקסואליות ולסביות) אשר הכילה חומר תיאורטי והצעה לשלושה מערכי שיעור (ברנע ולורנץ, 1995). בניגוד למגמה החדשה, בשנת 1997 ניסה שר החינוך דאז, זבולון המר, למנוע את שידורה של תכנית האירוח לנוער "קלפים פתוחים" בשל עיסוקה המתוכנן בנוער המתאפיין בשונות מינית, בטענה ששידור התכנית בטלוויזיה החינוכית יתפרש כמתן לגיטימציה להומוסקסואליות. "האגודה לזכויות האזרח" הגישה עתירה לבית המשפט לבטל את החלטת השר, בטענה כי פסילת התכנית פוגעת בחופש הביטוי, מפלה הומוסקסואלים ולסביות ומשדרת מסר שלילי כלפיהם. פסק-הדין שניתן פה אחד הורה לשר החינוך להסיר את התנגדותו לשידור התכנית.

רק מתחילת המאה העשרים ואחת, העבודה החינוכית בנושא הלהט"בי התבססה כבעלת חשיבות וכחלק בלתי נפרד מתכנית החינוך המיני¹⁶. בשנת 2006, עם כניסתה לתפקיד, התחייבה שרת החינוך פרופ' יולי תמיר לקדם תפיסה סובלנית שתאפשר לכל אדם את חופש הבחירה האישית בעיצוב דמותו ודרכו. בהתאמה, ביוני 2006 פרסמה היחידה לחינוך בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ"י) תכנית חינוכית הממוקדת בנושא הלהט"בי תוך הצעת מגוון חומרים לימודיים, סיפורים אישיים, קישורים לארגונים השונים וכן סדנאות המותאמות לקהלי היעד השונים – אנשי חינוך, מורים, תלמידים והורים. בספטמבר 2007 פורסמה תכנית "כישורי חיים" בגרסתה המחודשת, הכוללת במסגרת התכנית המיועדת לכתות ט', פרקים אחדים העוסקים בזהות הומו-לסבית. בשנת 2010 הכיר שר החינוך גדעון סער בפעילות של תלמידים ב"ארגון הנוער הגאה" (איג"י) לצורכי מיזם "מחויבות אישית" המופעל בכתות י' במערכת החינוך. במאי 2011, פורסם לראשונה חוזר מנכ"ל משרד החינוך הקורא למנהלי בתי הספר לציין את היום הבין-לאומי נגד הומופוביה בפעילות חינוכית מתאימה.

הנתונים שלעיל מלמדים על התקדמות איטית, ואולם, פעילים בקהילה ההומו-לסבית ואנשי חינוך מבקרים את העובדה שהחברת שמשמשת את המחנכים והיועצים הופקה בשנת 1995 ותכניה אינם עדכניים. כמו כן נשמעת טענה לפיה הכנסת התכנים כחלק משיעורי החינוך למין ולמיניות משאירה את הנושא בתחום היחסים המיניים, ושלא קיימת התייחסות מספקת לנושא ההטרדה, הפתיחות כלפי השונה והסובלנות כלפי נוער הומו-לסבי. במחקר שנערך ביחס למצבם

16 ולדוגמה, שילובם של נציגי חוש"ן (חינוך ושינוי, מרכז החינוך של הקהילה הלהט"בית בישראל) בבתי הספר על מנת שישתפו את התלמידים בסיפוריהם כהומואים ולסביות המצויים מחוץ לארון. ראו: Pizmony-Levi, Kama, Shilo and Lavee, 2006.

והתנסויותיהם של בני נוער הומו-לסבי בישראל עולה כי לתלמידים עצמם אין נגישות במסגרת בית הספר לחומרי לימוד בנושא – לא בספריות ולא במסגרת הלימודים (שילה, 2003: 126).

שביט (1996: 131-132) מציינת, כי תכניות הלימודים של בתי הספר מייצגות את התפיסה בתרבות של מהי הספרות הלאומית הרשמית ומהי ההיסטוריה שלה. הן לוקחות חלק חשוב ביצירת הידע והדימויים הספרותיים של התרבות [...]. ההכרה של משרד החינוך בצורך שבהכנסתם של תכנים קוויריים לתכנית הלימודים מלמדת על שינוי גישה יסודי, אך גם מחייבת בחינה מדוקדקת של אותם תכנים, שכן מיעוט החומרים מקדם מדיניות שלפיה כלל היצירות הספרותיות המעניקות ייצוג לתמות קוויריות נחשבות לכאלו המשרתות את יעדי משרד החינוך בתחום קידום הכללת השונות והסובלנות כלפי ה"אחר". עיון ביצירות ספרות קוויריות לילדים ולנוער יאפשר עמידה על אופני הייצוג השונים כמו גם בחינה מחודשת של יצירות שהוכנסו לתכנית הלימודים, אולם נוגדות את המטרה שלעיל. **מכאן כי בעוד יצירות מסוימות מקדמות הכרה בשונות המינית, יצירות אחרות מכלילות בתוכן את השונות המינית אולם מייצגות שונות זו באמצעים המקדמים את הוקעתה, עניין שיש להתמודד עמו באמצעות קריאה מודעת ומתקנת של הנרטיבים הטקסטואליים**¹⁷.

במאמר זה אבחן את האופן שבו נטמעות בספרות הילדים הישראלית תמות קוויריות, ואבחן בין שלוש קטגוריות טקסטואליות: **1. ספרות ילדים קווירית משתמעת. 2. ספרות ילדים קווירופובית, ו-3. ספרות ילדים קווירית.** כל קטגוריה תודגם באמצעות ניתוח של טקסטים מייצגים המאפשרים לעמוד על אפיוניה התמאטיים והפואטיים.

המודל שלעיל מאפשר לקרוא את היצירה הקווירית המופנית אל ילדים תוך התייחסות לפרמטרים שונים: האם התמה הקווירית הינה תמה מרכזית או משנית בעלילה? האם הצגת הרעיון הקווירי ביצירה נעשית בצורה ברורה או משתמעת? האם הנמען הילד חווה את השדר הטקסטואלי בדומה לנמען המבוגר, או שמא, היוצרים בחרו להפנות שכבות משמעות שונות לשני הנמענים אשר לעתים סותרות זו את זו ואף סותרות את מגמתה המוצהרת של היצירה, לקדם את הרעיון הקווירי. שדרי היצירה מעלים גם הם שאלות הנוגעות לאופן שבו הנמענים חווים את המוצג בעולם הטקסטואלי: האם יש לפנינו קבלה של הקיום הקווירי או שמא הצגה לשם גינוי? כמו כן, מעצם הנושא מתקיים עיסוק כפול הן בפרט החורג והן במשפחה האלטרנטיבית, ובחינת הטקסטים תתחקה אחר אופי התיאור ואחר הדרך שבאמצעותה בוחרים היוצרים להציג דמויות/רעיונות החורגים מן הנורמה:

17 יש לציין, כי חשיפת ילדים לתמות קוויריות באמצעות יצירות ספרות הינה מכרעת, לא רק בהיבט קבלת השונה, כי אם גם בהיבט המענה על שאלותיהם של ילדים החשים שזהותם המינית איננה הטרנסקסואלית. המחקר מלמד כי ילדים מבחינים במשיכה חד-מינית כבר בגיל עשר (Pizmony-Levi, Kama, Shilo and Lavee, 2006). מכאן, כי דחיית העיסוק בנושא והעברתו לטיפולם של מחנכים/ות ויועצים/ות בחינוך העל-יסודי, יוצרת פער של ממש בין התעוררות הצורך במתן מידע ובחינוך להכללת השונה ולמניעת אלימות המופעלת כתוצאה מהומופוביה, לבין הוראת הנושא.

האם לפנינו הצגה שתכליתה קבלה והכלה, או שמא מדובר בהצגה המעודדת גינוי של התופעה המוביל לשיפוטיות ולהוקעה.

1. ספרות קווירית משתמעת

בקטגוריית ספרות הילדים הקווירית המשתמעת תאותרנה **יצירות המציגות תמות קוויריות העולות באופן עקיף מן היצירה**: יש והן נגישות באופן מושכל לקוראים הצעירים ויש שהן נרמזות בלבד, שכן בקטגוריה זו מתבצע שימוש נרחב במערך הסמלה, והאיורים המלווים את הטקסט מוצגים כטקסט אלטרנטיבי, תוך שהם חושפים את המהות הכפולה המתקיימת בדמות או בזוגיות המתוארת. **היצירה הקווירית המשתמעת עוסקת בתמת-על שאיננה התמה הקווירית** (בעיות חברתיות המאפיינות את הילד/הנער, הרפתקה אליה יוצא הילד-הגיבור, קושי בבית-הספר) **ומתוך תמת-העל נובעות אמירות קוויריות הנקשרות בניבור/ה או בדמות משנית אותה הוא/ היא פוגשים**. בקטגוריה זו (כאשר היא מופנית לגיל הרך) נוכחות אלגוריות העושות שימוש בבעלי-חיים וצורות גיאומטריות, עניין המעמעם את האמירה הקווירית ומצריך קריאה מתווכת. כאמור, ניתן לתלות את העיצוב העקיף של התמה הקווירית בקושי בהתקבלותם של ספרי ילדים שנושאם מין ושונות מינית. דהיינו, מחד גיסא, בחוסר מוכנותה של החברה הישראלית להתמודד עם נושא טעון ממין זה ובצורך "לרככו", ומאידך גיסא, בעמדת ההיסוס וחוסר הביטחון של סופרים, משוררים וחוקרים, בבואם לקדם יצירות חלוציות המעוררות עיסוק מפורש בנושא הקווירי.



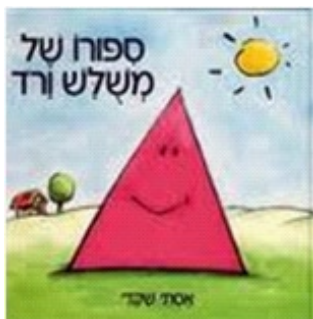
בפתח הדיון בקטגוריית ספרות הילדים הקווירית, נציג את הסיפור **אין צפור כזו, קורציפה לאילן שיינפלד** (1999). למראית עין מאמץ הסיפור את ז'אנר המשל כדי לאפיין שונות, אך הלכה למעשה הוא מבצע ריאליזציה למשפט השגור - "אין ציפור כזו". בסיפור זה מוצגת קורציפה כציפור זרה המגיעה למעבה היער היישר מתודעתו של הסופר, והעובדה שהיא בעלת זהות שונה מן הזהויות המאפיינות את חיות היער גוזרת עליה בדידות ומשבר זהות:

"קורציפה כבר הבינה, שהיא לבדה בעולם. אין לה אבא ואמא, ושום בעל כנף, כמו פרפרה או צוצלת, לא יכול לאמצה לו כבת, גם לא להאכילה, כי היא צפור ממין אחר. ממין שאף אחד ביער לא מכיר" (קטע חמישי)¹⁸.

בשלב התחלתי זה, נראה כי קורציפה גוזרת על עצמה בדידות לאור השוני הזהותי שלה. היא דוחה את הצעת האבהות של מר צוצל אשר ישן לצידה ואף מגיש לה מזון, ולמעשה מנדה את עצמה

18 הטקסט אינו כולל מספרי עמודים ולפיכך אציין בסמוך לכל ציטוט את סדר הופעתו בסיפור.

למרות שמר צוצל ניסה לדאוג לצרכיה. סירובה להיות חלק מהמשפחה של מר צוצל ואמא צוצלת נובע מתוך תחושה אישית שההצטרפות למשפחתם טומנת בחובה איום על זהותה, ולמעשה,



בחירתה שלא לקבל את הורותם ולא לחבור למשפחה "נורמטיבית" המורכבת מזכר ונקבה, הינה בחירה לדבוק בשונותה חרף המחיר הקשה ששונות זו מזמנת וחרף קשיי ההישרדות שעליה לעמוד בהם. עניין זה בולט גם בסיפורו של משולש ורוד לאסתי שקדי (2001) הכתוב גם כן כאלגוריה, ובמהלכו ההורים מנסים להתמודד עם שונותו של בנם המשולש באמצעות קניית חליפה מרובעת אשר תגרום לילד להיות אחד מן הכלל ותטשטש את שונותו.

העוברים והשבים בסיפורו של שיינפלד חוזרים על המוטו של הסיפור - "אין צפור כזו, קורציפה!" ובכך גורמים לקורציפה למשבר

זהות, הנפתר באופן חלקי כאשר היא ניצבת על שפת המעין. רק כאשר היא מתבוננת בבבואתה היא מאשררת את קיומה ומבינה ש"יש צפור כזו קורציפה!" (קטע תשיעי). ההכרה בזהותה השונה אינה פותרת את הקונפליקט הזהותי, שכן קורציפה סוגרת את עצמה בקנה ומתחבאת משאר העופות וכך מודגשת האלימות המרחבית המוחלת עליה¹⁹. בדידותה וניתוקה מובילים לבניית עולם פנימי המנותק מן הסובבים, ובהמשך, לאהבה עצמית. לאחר שקורציפה מסוגלת לאהוב את עצמה למרות שונותה מן הכלל, היא מתוודעת לקורציפה נוספת המגיעה ליער, והשתיים מתאחדות והופכות לבלתי נפרדות. הופעתה הבלתי ברורה של קורציפה בעיני הסובבים אמנם גורמת להם להכחיש את זהותה ובכך לשלול את קיומה, אך בכוח האהבה העצמית היא מצליחה להבנות תודעה עצמית שלמה ומגובשת, וכפועל יוצא, למצוא את שותפתה לחיים. הסיפור המתכתב עם מיתוס נרקיסוס אמנם רואה באהבה הנרקיססטית הכרח עבור קבלתו העצמית של הפרט, ועם זאת, מאפיין גם את השלב הנגזר מתוך האהבה העצמית – היא אהבת האחר.

בדומה למתחולל בסיפור זה, גם בסיפורו של משולש ורוד לאסתי שקדי, בדידותו של המשולש הוורוד מסתיימת כאשר הוא פוגש במשולש כחול, ובין השניים מתעוררת אהבה הפוטר אתם מן הצורך להילחם על זהותם השונה. השניים מכירים בגן המכונה באיור "גן המסגרות", ומכאן נהיר לקורא הפער שבין דמותו של המשולש הוורוד לבין הגן שמקדם תפיסה הגמונית, לפיה על הילד להתאים למסגרת נורמטיבית קיימת ומוכתבת. קיומו של המשולש הוורוד קורא תיגר על המסגרת

19 על אלימות מרחבית נגד מיעוטים ראו רודין, 2009. בהקשר למתואר בסיפור, יש לציין כי קטגוריית האלימות המרחבית המתוארת הינה של "אלימות מרחבית מרצון". מופיעה של האלימות המרחבית, לפי רודין (2009), נחלקים לאלימות מרחבית שמפעילה ההגמוניה על "אחרים" ולאלימות מרחבית שגוזר על עצמו ה"אחר". בין אם ההגמוניה תוחמת את צעדי ה"אחר" ומונעת ממנו גישה למרחב, ובין אם מדובר באלימות מרחבית מרצון שגוזר על עצמו ה"אחר" על מנת להימנע ממפגש אלים עם ההגמוניה, שתי הקטגוריות מובילות לבידודו ולכליאתו של ה"אחר".

הקיימת ופורץ אותה. השימוש בצבע הוורוד המזוהה בראש ובראשונה עם הקהילה הגאה ממחיש כי אין לפנינו משל כללי אודות שונות, אלא סיפור קווירי על ילד-משולש ששונותו המינית והמגדרית מופיעה כבר משלב מוקדם של התפתחותו. שני המשולשים המכירים בתקופת הגן, גדלים וממשיכים לחיות וליצור יחדיו גם בבגרותם. הם יוצרים עיגול כתום, מרובע סגול, טרפז עם פסים ומשולש ורוד קרח, ויצירה זו יכולה להתפרש הן כילדים שהזוג השונה מביא לעולם, והן כיצירה אלטרנטיבית שהשניים יוצרים מכוח אהבתם. בהתאמה למסופר, כאשר בוחנים את האיורים, הרי שהשימוש בצורות ההנדסיות הפשוטות והמוכרות מחזק את העובדה שכלל ה"צורות" לגיטימיות ובעלות קיום במערכת החברתית.

הסיפור **מגדל של נמלים** לנעמי בן-גור (1993), מהווה אלגוריה קווירית רדיקלית מורכבת, בעלת שורה של התייחסויות אינטר-טקסטואליות המערערות גם הן על תפישות מגדריות שגורות.



גיבורת הסיפור הינה ילדה בשם גן-יה. משמעות השם היא גנו של אלוהים, והיא מרמזת על גן העדן המקראי כמקום מייתי הנקשר הן בבריאת העולם הן בבריאתם של שני המינים (כרעיון) ומימושה הפיזי - אדם וחווה. אל גן העדן המקראי אנו מתוודעים בבראשית ב' 8, לאחר סיום תיאור בריאת העולם:

טו וַיִּקַּח יְהוָה אֱלֹהִים, אֶת-הָאָדָם; וַיִּנְחֵהוּ בְּגַן-עֵדֶן, לְעַבְדָּהּ וּלְשִׁמְרָהּ. טז וַיֵּצֵא יְהוָה אֱלֹהִים, עַל-הָאָדָם לְאָמֹר: מִכֹּל עֵץ-הַגָּן, אָכַל תֹּאכַל. יז וּמִעֵץ, הַדַּעַת טוֹב וָרָע--לֹא תֹאכַל, מִמֶּנּוּ: כִּי, בַּיּוֹם אֲכַלְךָ מִמֶּנּוּ--מוֹת תָּמוּת.

גנו של אלוהים הופך לביתו של האדם. תפקידו של האדם הוא לשמור על גן מרהיב ושופע זה ולעבדו, כאשר מוחל עליו איסור אחד המתייחס לאכילה מפרי עץ הדעת. עץ הדעת נקשר לידיעה מוסרית ולהבחנה בין טוב לרע. כמו כן, הוא מגדיר את ההיררכיה בין היודע (האל) לבין הנעדר את הידע (האדם). ההיררכיה זו מיובאת אל עולמם של ילדים, המתוארים כחסרי ידיעה אל מול המבוגרים שמאופיינים כבעלי הידיעה ולעתים אל היצירה הספרותית, המכוונת אל נמענים-ילדים, מתוך מטרה לחנכם כחלק מתפישתה של ספרות הילדים כספרות המובילה לסוציאליזציה של הילד, הלומד את הקודים המונהגים בחברה בה הוא חי.

גן-יה מצויה בחדרה בראשית ההווה הסיפורי, והמספרת מתארת את משחקה המעלים תמונה אנדרוגנית: הרוח והגשם שנשקפים מחוץ לחלון מעודדים אותה להפגין חום והגנה כלפי בובתה. מזג האוויר הסוער שאינו מאפשר משחק בחוץ מעודד בסיפור התמקדות פנימית פיסית המובילה להתמקדות נפשית. סערה תופיע גם בהמשך הסיפור ותייצג באופן סמלי את יציאתו של יוצא הדופן

למפגש עם העולם הנורמטיבי. הסערה מקשרת בין שתי הגיבורות - גן-יה והנמלה, שכן שתיהן מתמודדות במהלך הסיפור עם קשיים והסערה מהווה מטאפורה לקשיים אלו. על רקע הסערה בונה גן-יה מגדל מקוביות, מדפדפת בספר עם תמונות ומספרת לעצמה סיפור. הבחירה לספר לעצמה סיפור נדמית כבחירה תמימה של ילדה הבוחרת להעסיק את עצמה באמצעות המצאת סיפור. עם זאת, בחירתה של גן-יה לספר לעצמה סיפור היא בחירה שיש עמה צעד חתרני כנגד הקאנון, וכנגד מיקומה של גן-יה כילדה הכפופה למבוגרים האמונים על חינוכה הכולל, בין היתר, את ההבחנה בין טוב לרע. הפעולות האנדרוגניות אותן מבצעת גן-יה (משחק "נשי" סטריאוטיפי בבובות מול בניית מגדל שהינה אקט "גברי"), מקדימות את הציור אותו היא מצוירת, ההופך לליבת העלילה. כמו כן, תיאור משחקה האנדרוגניים של גן-יה מקביל לדמותה המאוירת כילדה שאינה עונה על הסטריאוטיפ של הבת בספרות לגיל הרך: גן-יה מאוירת כילדה עם שיער קצר, הלובשת מכנסיים ולא שמלה, ובהמשך, היא מאוירת לבושת סרבל. גם צבע בגדיה תואם את השניות המגדרית שלה - החולצה ורודה (בת) המכנסיים כחולים (בן).

גן-יה מחליטה לצייר נמלה, ולאחר לבטים, קובעת שצבעה של הנמלה יהיה כחול. הבחירה בצבע הכחול כצבע המוצמד לישות נשית (נמלה) היא בחירה מתמיהה, בייחוד לאור העובדה, שהחברה הצרכנית מקדמת הבחנה קשיחה בין מוצרים המיועדים לבנות (ורוד) לבין מוצרים המיועדים לבנים (כחול). הבחירה לצבוע את הנמלה בכחול היא בחירה חתרנית הקוראת תיגר על ההפרדה הבין-מינית המוכרת, לפיה כחול מזוהה עם יסודות זכריים ואילו ורוד מזוהה עם יסודות נשיים.

ציורה של גן-יה אינו מתקבל על ידי קהל המבוגרים לאור ערעורו על הסדרים הקיימים: "אבל למה היא כחולה? נמלה היא חומה או שחורה, נכון?" (עמ' 6) שואלת האם, ואחריה האב חוזר על משפט זה כמעט ללא שינוי: "אבל למה היא כחולה? נמלה היא חומה או שחורה. נכון?" ההבדל בין תגובת האם לתגובת האב הינו מינורי: סימן הפיסוק המובא לפני מילת השאלה "נכון?" (עמ' 7). אצל האם מופיע פסיק, ואילו אצל האב, מופיעה נקודה ההופכת את המשפט ממשפט שאלה למשפט קביעה, המבטל את הצורך בתשובתה של הילדה.

גן-יה עונה לשני הוריה באופן שונה: לאמה היא מסבירה שמדובר ב"נמלת שמים" (עמ' 6) ואילו לאביה היא מסבירה כי "זאת נמלת-ים" (עמ' 7). השיזור בין שמים למים מחזיר אותנו גם כן אל בריאת העולם, ואל הוויית הטרום הפרדה בין מים למים, הפותחת את ספר בראשית:

א בְּרֵאשִׁית, בָּרָא אֱלֹהִים, אֶת הַשָּׁמַיִם, וְאֶת הָאָרֶץ. בַּיּוֹם הַהוּא, תָּהוּ וְבָהוּ, וְחָשֶׁךְ, עַל-פְּנֵי תְהוֹם; וְרוּחַ אֱלֹהִים, מְרַחֶפֶת עַל-פְּנֵי הַמַּיִם.

הבריאה האלוהית היא בריאה מסדרת ומפרידה. לאחריה, התהום הופכת למים ולשמיים. בריאה זו מתוארת במיתולוגיה הבבלית סביב סיפורה של האלה תיאמת, אשר משמה נגזרה המילה העברית "תהום". בעוד בתודעה היודו-נוצרית בריאת השמים, והפרדתם מן האדמה מקושרת עם מעשיו של אל זכר, תרבויות אחרות מקשרות בין שמים לאלוהות מטריארכלית. לפי סיפור הבריאה

הבבלי, האלוהות המטריארכלית תיאמת, אלת מי הים המלוחים הידועה בכינוייה "יולדת-הכל" (גבאי ווייס, 2003: 12, 203), התקיימה בעולם טרם הופרדו השמים מן הארץ ביחד עם האל אפסו, אל מי התהום המתוקים, ועוד מסופר כי "בעת הרחוקה ההיא ערבבו אפסו ותיאמת את מימיהם אלה באלה" (שם, שם: 20-10), משמע, המתיקות והמליחות אוחדו, כך שעומעמה ההפרדה בין השתיים. האיחוד הארוטי של מים עם מים יוצר לפי המיתולוגיה הבבלית גנאולוגיה גברית אשר שמה קץ לשלטון ההרמוניה הבין-מינית, לטובת שלטון פטריארכלי אימתני. תיאמת מבוותרת לשניים על ידי לדיה, מפלג גופה העליון נוצרים השמיים ואילו מפלג גופה התחתון נוצרים האדמה והמים. הסיפור הבבלי המלמד כי אלה-אשה אחראית ליצירתם של שמים וארץ, מאפשר ראייה מגדרית נרחבת של המהות הנשית, ככזו המשלבת בין מעלה למטה - מחשבה וחומר. התמה של יצירת-עולם נוכחת בסיפור **מגדל של נמלים** על שתי גיבורותיו - גן-יה והנמלה הכחולה, שכל אחת מהן מנסה ליצור עולם משלה, הנוגד את העולם החיצוני וקורא תיגר על חוקיו.

כאמור, שני הסבריה של גן-יה אודות הנמלה הכחולה שציירה נמסרים לשני נמענים שונים - אבא ואמא, אולם מוחלים על אותו הסובייקט - הנמלה. מכאן, כי הנמלה שהיא מציירת היא ישות המגלמת את אי ההפרדה בין הגבולות, שכן מקומה בשמיים ובים, היא אינה מוגבלת לספירה אחת (כמו נמלים רגילות) והאיור מציג את יכולתה לעוף על גבי ציפור-נייר ולשוט על גבי סירת-נייר.

גן-יה מגיעה עם הציור שציירה אל הגן, ומפגינה גאווה ביצירתה מול הגנת באומרה: "תראי איזו נמלה ציירת!" (עמ' 8). מתגובתם של הוריה מבינה כבר גן-יה כי המבוגרים אינם מבינים ואינה "מסתכנת" באי הבנה נוספת מצד הגנת. לכן, בעוד שלהוריה אמרה "תראה/תראי את הציור שלי" בבואה אל הגנת היא כבר אינה אומרת "ציור", אלא מכריזה כי ציירה נמלה. אך למרות זאת, תגובתה של הגנת דומה לתגובת ההורים: "נחמד. נחמד מאוד. אבל היא קצת התבלבלה, הנמלה. היא צריכה להיות חומה, או שחורה. לא כחולה" (עמ' 8). הגנת שולחת את גן-יה לערוך תיקון בציור: "בואי נחפש בקופסת הצבעים ונמצא צבע מתאים" (שם), אולם גן-יה מסרבת לבצע את התיקון המוצע, מכניסה את הציור למגירה שלה, והולכת לשחק. ההכנסה למגירה מהווה פעולת "איניג'י", כלומר הארנה (הכנסה לארון) וזאת במטרה לשמור על ה"אחר" מפני אלו המתנגדים לקיומו. המספרת מקפידה להתמזג עם תודעתה של גן-יה, ואינה מכנה את הציור "ציור" אלא מתייחסת אליו כאל הנמלה הכחולה: "הכניסה את הנמלה הכחולה למגירה שלה והלכה לשחק" (שם) ובהמשך - "כשחזרה גן-יה הביתה, נזכרה ששכחה את הנמלה שלה בגן" (שם). הנמלה מקבלת, בתודעתה של גן-יה, חיים משל עצמה, וחיים אלו באים לידי ביטוי בחלומה של גן-יה על הנמלה שציירה ועל הרפתקאותיה.

בחלום, הנמלה יוצאת מן המגירה, אותה מגירה שאמורה להגן עליה מפני עולם המבוגרים שהעלה בפני גן-יה דרישה "לתקן" את הלא נכון לנכון, ולצבוע את הנמלה בצבעים "מתאימים", ועוזבת את הגן כאשר היא מטפסת על השער ומחליקה אל העולם החיצוני בצעד שיש עמו "אוטינג". השער מהווה בסיפור לא רק דלת כניסה לגן, אלא אבזר המעיד על המקום: מקום גדור בתפישותיו וסגור בפני שינויים, עניין הבא לידי ביטוי בתגובתה של הגנת אל הציור יוצא הדופן. גם המילה העברית

”מגדר” נגזרת מן המילה גדר, והגדר מציינת את החיץ שההגמוניה קובעת בין ה”גברי” ל”נשי”. הנמלה הכחולה יוצאת למרחב הפתוח ומטיילת בהנאה, עד לרגע שבו תנאי מזג האוויר משתנים והיא נאלצת למצוא מחסה מפני הגשם שהחל לרדת.

בחיפושיה אחר מסתור מפני המטר הסוחף, מוצאת הנמלה בית קטן, ושתי נמלים דרות בו: האחת חומה והאחת שחורה. נמלים אלו נראות כפי שהן צריכות להיראות על-פי עולם המבוגרים, היינו, הן נמלים ”נורמטיביות” ובאופן סמלי, מהוות למראית עין את ההגמוניה בחברתה של הנמלה הכחולה, התועה בדרך בלא בית ומכאן שעולה בה הצורך לפנות להגמוניה ולבקש מחסה. גודלה של הנמלה הכחולה מקשה עליה להיכנס אל ביתן, אולם השתיים מסייעות בעדה ומביעות פליאה נוכח צורתה החיצונית:

”מי את?” שאלו השתיים.

”אני נמלה!” השיבה.

”כחולה וגדולה?”

”כחולה וגדולה!”

”איזו נמלה משונה, לא שחורה ולא חומה.”

”אני נמלת ים, נמלת-שמים,

אבל אין לי סנפירים ואין לי כנפיים.”

”איזה יופי!” קראו השתיים והזמינו: ”שבי נא איתנו עד שייפסק הגשם.” (עמ' 15).

לאחר שעמדו על נבדלותה של הנמלה הכחולה ”מיתר” בני מינן, והגדירו אותה כ”משונה”, היינו, כחורגת מן הנורמה, השתיים מפגינות שמחה לנוכח האורחת החדשה וקוראות לה לחבור אליהן. כאן עולה האנלוגיה הניגודית בין תגובת המבוגרים (האם, האב והגננת) לנוכח שונותה של הנמלה, לבין תגובת הנמלים. הטיול המתרחש בחלומה של גן-יה מהווה ”תיקון” למציאות בה נתקלת גן-יה באותו הבוקר. בעולם המבוגרים יצור חי החומק מן ההגדרות הקשיחות נתפס כבלתי רצוי ומכאן ההמלצה להחזירה לצבעיהן של בנות מינה, בעוד שבעולם הילדים, ה”אחר” מקבל לגיטימציה להתקיים בשונותו. תגובתן האוהדת של הנמלים היא למעשה תגובתה של גן-יה החולמת, ותודעתה מאותתת לקוראים על האופן הרצוי, לדעתה, שבו יש לקבל את הנמלה השונה. כמו כן החלום מבצע תיקון לא רק להיעדר ההתקבלות כי אם גם לסגירות המרחבית הנגזרת על הנמלה. גן-יה סוגרת את הנמלה במגירה על מנת להגן עליה מפני שינוי צבעה (ואף שוכחת אותה במגירה הסגורה), ובחלומה, היא מתקנת את האלימות המרחבית שנכפתה על הנמלה (כמו גם את אקט השכחה) ומוציאה אותה אל הטבע הפתוח ואל חברתן של בנות מינה.

שתי הנמלים המארחות הגרות בבית מכבדות את הנמלה באוכל ובמשקה, כלומר, הן חולקות עמה את ההטבות שיש להן מתוקף שיוכן להגמוניה: בית, מזון, מחסה מפני פגעי הטבע. השלוש מחליטות לאחר האכילה לשחק במחבואים. הנמלה הכחולה מפסידה במשחק המחבואים, אך לפנינו הפסד שיש עמו ניצחון מובהק לשונותה. היא אמנם מסתתרת מתחת לשמיכה, אולם בין חברותיה הנמלים אין היא זקוקה עוד למחסה ולהסתתרות ולפיכך השתיים מכריזות: "גילינו אותך!" (עמ' 17) וכך מסתיים משחק המחבואים. אחרי "ההפסד" במשחק המחבואים, ההכרה בחוסר האפשרות שבהסתתרות המלווה בכעס, היא מתמלאת בטחון ומבקשת להראות את עצמה במלוא עצמתה.

הגילוי שלפנינו ממשיך את המערך האינטר-טקסטואלי המתקיים בטקסט. בשמות לג' פס' 20, אלוהים מציין בפני משה - "לא תוכל לראות את-פני: כי לא-יראני האדם, וחי. כא ויאמר יהוה, הנה מקום אתי; ונצבת, על-הצור. כב והיה בעבר כבדי, ושמתיה בנקרת הצור; ושכתי כפי עליה, עד-עברי. כג והסרתי, את-כפפי, וראיתי, את-אחרי; ופני, לא יראו." האל מציב גבול עקרוני לידיעת האדם ולראיתו (במובן הכפול של ראייה פיזית וראיית הנולד): אין הוא רשאי לדעת את העתיד לקרות, אלא רק את העבר בלבד, ואין הוא רשאי לצפות בפניו של האל. שוב, בדומה לאפיוזות גן העדן, האל נעלה על האדם, יודע את אשר מוסתר ממנו וכמו כן ההיררכיה בין השניים מאותרת סביב הראייה החד-סטריית: בעוד האל צופה באדם (המתהלך בגן או בעולם), האדם לא יוכל לראות את האל.

בין הידיעה לבין חוסר הידיעה, מציב האל גבול שאל לו לאדם לחצות. והנה, בסיפור האלגורי שלפנינו, הנמלה אינה חפצה לשעתק את הסדר האלוהי, שכן לאחר גילוי פניה, "הנמלה השחורה חיבקה אותה מאחור. הנמלה החומה חיבקה אותה מלפנים" (עמ' 19). הנמלה הכחולה משנה את התפיסה המקראית המגבילה את ידיעתו ואת ראייתו של האדם. היא חשופה מכל צדדיה, נגלית על ידי הסובבים, וקוראת לנמלים לטפס על גבה ולבנות מגדל של נמלים. אפיוזדה זו מרפררת לסיפור מגדל בבל (בראשית יא'). מגדל בבל קרא תיגר על ההפרדה בין בני האנוש ועל מגבלת הידע שלהם. לאחר התערבותו של אלוהים, בני האדם נפוצים ואינם עוד יכולים להבין איש את רעהו שכן אלוהים בלל את שפתם. הפסקת בניית המגדל נשארת בתחומו של הטקסט המקראי, שכן בסיפורנו, המגדל, וכך נראה גם באיור, מציג את איחודן של שלוש הנמלים. לאחר השלמת בנייתו של המגדל, המסמלת אחדות בין הנמלים ויכולת תקשורתית שניתנת לאיתור בין יצורים שונים המגיעים ממקומות שונים, גן-יה מתעוררת משנתה, ומציירת את החלום שחלמה. האם, שכושלת שוב להבין את ציורה של בתה, רואה בציור שרשרת של חרוזים. גן-יה מסבירה לה כי מדובר במגדל של נמלים. שוב נפער לפנינו הפער בין המבוגר שטוען למונופול על הידע, לבין הילד, שלמעשה יודע יותר מהמבוגר הניצב מולו.

ההורים והגננת אינם מצליחים למשמע את ציוריה של גן-יה. אלו נותרים נחלתה שלה ושל הנמען החוץ-טקסטואלי. באמצעות הציור משחררת את עצמה גן-יה ממיקומה ההיררכי הנחות אל מול עולם המבוגרים. הציור מאפשר לה להראות כי הידע מצוי אצלה, וכי יכולתה להכיל את השונה ממקמת אותה מעל למבוגרים הנאחזים בקודים המוכרים להם, קודים המתקיימים למן ראשית האנושות. כמו כן בציוריה הופכת גן-יה ליוצרת, ומנכסת את התפקיד הגברי המסורתי של הבורא-הגבר.

הנמלה הכחולה שלפנינו, הגדולה אך הקלה, שיכולה לצוף וגם לעוף, מפגינה בדומה ליוצרתה אובדן נורמות מגדריות. היא נמלה המזוהה כיצור נשי, אולם היא כחולה. בשונה משתי הנמלים אין היא מאוירת כבעלת סרט אדום על ראשה או על צווארה, ומתקיימים בה יסודות מנוגדים: היא כועסת כאשר היא מתגלה במהלך משחק המחבואים, אולם גם קוראת לנמלים להרים אותה, היינו, כמהה לאהבה, למגע ולהתמזגות עם הנמלים, המושגת באמצעות יצירת המגדל המשותף. קל לשתי הנמלים- הנשים לקבל את חברתן השונה ולהציע לה מחסה מפני הסערה, מטאפורה לקשיים שהחוץ מערים על השונה וה"אחר". השתיים שמתגוררות יחדיו שונות גם כן מהנהוג הפטריארכאלי ההגמוני, הרואה את הבית כנישה הממזגת בין גבר לאשה.

הנמלה הכחולה אינה מקבלת על עצמה את ההבניה המגדרית שמפעילה התרבות על נשים, ומפגינה "אובדן נורמות מגדריות" שפירושו מתן מקום לתצורות מגדריות רבות, המנשלות את הנרטיבים של ההטרורסוקסואליות הכפויה מגיבוריהם המרכזיים - "גבר" ו"אשה" (באטלר, 2001 [1990]). בחירתה של הנמלה הכחולה השונה בגודלה, בצבעה ובהתנהלותה, לא להישאר בספירה הפרטית (המגירה) אלא לצאת אל הספירה הציבורית ולטייל בעולם, לחוות אותו ולהתנגד לבידוד החברתי שלה, מלמדת על הבעת אי-האמון שלה במיקום שגוזרת עליה שונותה.

מכאן, שבראשית הסיפור מחליטה גן-יה לספר לעצמה סיפור, וסיפור זה עולה מתוך שני הציורים שהיא מציירת: ציור הנמלה הכחולה, וציור מגדל הנמלים. הציור הראשון **מכריז** על הבריאה השונה שהיא עצמה בראה, ואילו הציור השני **מעגן את הבריאה החדשה בין יתר הברואים**. סיפורה של גן-יה מבצע דה-קונסטרוקציה לקאנון, שכן ההפרדה (בין זכר לנקבה ובין האנשים בעולם) כמו גם ההתנהגויות המגדריות והאנושיות, שהוכתבו במקרא (סיפור בראשית, מגדל בבל), מנותצים ביצירה שלפנינו המקדמת שדר חתרני. הילד, ובמקרה הנדון, גן-יה, אינה מפנימה את הסוציאליזציה שמעביר לה עולם המבוגרים. אין היא מוכנה לצבוע את הנמלה כך שתתאים לתכתיבי המבוגרים או לבריאה כפי שזו מוכרת לה. בעיניה, ניתן לברוא יצורים חדשים ולאפשר להם להתקיים מחוץ למגירה. מכאן, שהסיפור שלפנינו עוסק גם בכוחה של האמנות לברוא מציאות פנימית שוות ערך למציאות החיצונית.

המרי שמפגינה גן-יה מהווה **חתרנות ביצועית ומילולית** (באטלר 2010: 20-21). במסגרת **טענת אנטיגונה** טוענת באטלר (2010: 20-21) [2000] שאנטיגונה במחזה של סופוקלס מציגה חתרנות מילולית וביצועית בעצם הקבורה של אחיה, אי הכשתה, והרטוריקה שלה, המפקיעה מקריאון המלך את הרטוריקה של הרשות הפועלת. בדומה לה, גן-יה מפגינה חתרנות מילולית בעצם התעקשותה על מושאי ציורה (נמלה כחולה, מגדל נמלים) ובעצם חלומה, המאפשר לנמלה לבצע את אשר נאסר עליה לאור חוקי העולם הנתון: לצאת מכלאה (המגירה), למצוא את מקומה בחברה, ואף לקרוא תיגר על סדרי העולם המוכרים.

קריסטבה במסתה **כוחות האימה** מתארת את הפחד מן ה"בזוי": לבזוי יש רק תכונה אחת משל האובייקט - היותו מנוגד לאנני" (קריסטבה, 2005 [1980]: 7). הבזוי למעשה מוגלה מן הכלל, בוחל בחוקי המשחק של ההגמוניה, אך ממקום גלותו אינו פוסק מלקרוא תיגר על אדונו. מה שהופך דבר לבזוי, הוא שיבוש הזהות, המערכות והסדר. כל מה שאינו מכבד את הגבולות, את המקומות ואת הכללים (שם, שם: 8-9). הנמלה הכחולה אינה מכבדת בעצם קיומה את הסדר והזהות המשייכים ל"עם הנמלים". בצבעה ובגודלה היא גוררת **שיבוש**, ומכאן התנגדותם של המבוגרים לקיומה. אולם גן-יה, אשר יוצרת את הנמלה החתרנית התואמת לאופייה החתרני והאנדרוגני, משמרת נמלה זו ודרכה מציעה נרטיב חלופי לנרטיב ההגמוני: היא בוראת בריה חדשה, אולם בשונה מן המיתולוגיה הבלבית, בריה זו מתקיימת הן ביצירתה (הנשית) והן בתודעתה ואינה מוכפפת לרצונות ההגמוניה.

באורח דומה, יצירתו של מגדל הנמלים מהווה ניסיון של הנמלה הכחולה, שהגתה את הרעיון לקרוא תיגר על ה"אדון" - המחשבה הפטריארכאלית ההטרסקסואלית. בדומה לבני האדם ששאפו לחזק את כוחם באמצעות בנייתו של מגדל בבל, הנמלה הכחולה מעודדת את חברותיה לבצע עמה מפגן של כוח ואיחוד המנוגד לחלוטין לוותרנותו של המשולש הוורוד **בסיפורו של משולש ורוד**. אין לפנינו רצון להתחבב על ההגמוניה ולזכות באישורה, כי אם **הפגנה רדיקלית של השונות ושאיפה ברורה שלא לכבד את הגבולות ואת הסדר**. ממקום "גלותה" - המגירה, יוצאת הנמלה הכחולה למסע שתכליתו השבת כוחה. הברית שהיא כורתת עם הנמלים היא ברית של "אחרים", שכן הנמלים למראית עין משתייכות להגמוניה (צבען וגודלן תואם את המקובל), אולם בהתנהגותן מסבירת הפנים ובהיותן שתי נמלים החיות בבית אחד בשיתוף, מרמזות על קיומה של זוגיות לסבית. על כן, שיוכן ההגמוני מתערער, עניין המקבל אישור כאשר הן מקבלות את הנמלה הכחולה, מארחות אותה ומצטרפות למשחק-המגדל, משחק שיש עמו הצהרת כוח והבעת אי-אמון במיקום השולי שניתן להן. הנמלים חיות בבית קטן ומוסתר, כפי שמראה האיור (עמ' 13) ולא בקן הנמלים (הנעדר מן הסיפור). אין לפנינו זוג עובדות נוספות המשרתות את מלכת הקן, כי אם שתי נמלים שפרשו מחברת הנמלים הכללית וחיות בגפן. הן, שהורחקו מחברת הדומות להן, כפי הנראה בגין שונותן, מקבלות את הנמלה הכחולה וביחד עמה אינן מנסות להתחבב על ההגמוניה, כי אם לקבל גישה לכוח השמור למשתייכים להגמוניה.

במעשה בניית מגדל הנמלים ישנה הצהרה כפולה של **אחדות חברתית ושל שאיפה לכוח**, שאיפה מוצהרת ובלתי מוסתרת. אם נבחן את האיור המופיע על כריכת הספר, שבו מתוארת הנמלה הכחולה המצויה בראש הסולם שעלה שחברותיה הנמלים מצויות על הקרקע בתנועה המרמזת על כך שהן בדרך לטפס אליה, הרי שהסיפור אינו מסתפק במתן אמנציפציה לנמלה והיתר לקיומה כ"אחרת", אלא גם קורא לפעולה של יתר ה"אחרים". אם בסיפור הילדים **The Harvey Milk Story** לקרי קרקוב (2001) מתואר לוחם זכויות הקהילה הגאה, הארווי מילק (1930-1978), שייסד את מסורת מצעדי הגאווה למן שנת 1978 בסן-פרנסיסקו, הרי שבמגדל של נמלים הופך המגדל לאלגוריה, שבמובנה הראשוני מייצגת משחק חברי ותמים, ואילו במובנה האידיאלי, מייצגת מעין מצעד גאווה

שיש עמו הפגנת סולידריות בין ה"אחרים" והתעלמות מן הקודים החברתיים ההגמוניים, המבקשים לשמר את ה"אחר" במגירתו. האינינג שנכפה על הנמלה הכחולה מוסב אלי אוטינג.

הגן האלוהי הופך בסיפורנו לגנה של גן-יה, הבוראת ויוצרת עולם חלופי. גן העדן מומר ביצירה האמנותית של גן-יה, המהווה את תת המודע שלה, כמו גם את **בחירתה לאכול מעץ הדעת**, אותה המבוגרים מנסים למנוע בדבקותם בצבעים הנורמטיביים של הנמלה, ובדחייתם את ידיעתה של גן-יה לפיה ישנן גם תצורות החורגות מן הקיים והמוכר.

הסיפור נפתח באיור המציג את חדרה של גן-יה, בו תלוי ציור שציירה ובו שלושה פרחים, שמש, שמיים ואדמה. הסדר ההגמוני מומר בסיום היצירה, שבו מוצג ציורה של גן-יה שכעת אינו מאייש גומחה מצומצמת על קיר חדרה, אלא תופס את מלוא הדף ומראה את שלוש הנמלים היוצרות יחדיו מגדל. אם היצירה האלוהית כוללת את גן העדן שמסמל את הסדר ההגמוני, שגילומו בהפרדה הבין מינית וביצירתם של אדם וחווה, הרי שהיצירה הילדית מקדמת את הפרת הסדר ההגמוני ואת שינוי סדרי העולם. בתנאים שכאלו אין תמה, כי יצירתה של גן-יה היא של ברייה החורגת מן הנורמה, ברייה המטשטשת את הגבולות בין היסוד הזכרי והנקבי, ולמעשה, מרמזת ברוח המיתולוגיה הבלית על תקופת האלוהות המטריארכאלית, תקופת שלטונה של תיאמת, בה מים נפגשו עם מים, וההפרדה הקשיחה בין שמיים (זכריות) למים (נקביות) עומעמה.

בסיפור הילדים **מגדל של נמלים** בן-גור קוראת וכותבת מחדש מיתוסים בראשיתיים המתייחסים למקום האדם בעולם. היצירה הנשית הביקורתית חותרת תחת ה"סדר" המאפיין את הבריאה ההגמונית, סדר שמושתת על בינאריות (גבר-אישה) ועל היררכיה (אדם-אל). הנמלה הכחולה מהווה "סוס טרויאני" הנכנס אל התרבות המוכרת ומערער אותה. כפועל יוצא, סדר נוסף של הסיפור מערער על תפישת חניכת הילד, שכן הסיפור מלמד את קוראיו, כי דווקא הילד ניחן בפתיחות מחשבתית ומה שבעיניו הוא דבר שבשגרה, מתקבל אצל המבוגר מתוך עוינות. כאן הנמען-המבוגר החשוף לביקורתה של הסופרת, מבין כי הדרך לחנך להכלה ולקבלה של השונה, היא ראשית לכל, הפנמה של המבוגר את הקיום השונה ואת האדם/הצורה החורגת/ת מן הנורמה לה הורגל. הסיפור ממחיש, כי בעבור הנמען-הילד, השונות טבעית, ותפיסה זו מתערערת רק הודות להיצמדותם של המבוגרים לקודים התרבותיים שעל ברכיהם התחנכו. חלומה של גן-יה מערער על קודים אלו ומציע אלטרנטיבה. לנמען המבוגר נותר להחליט אם לקבל אלטרנטיבה זו או להיצמד לערכיו מקדמת דנא. היצמדות זו מאירה את הנמען המבוגר ככזה שמסרב לאכול מפרי עץ הדעת, וזאת בשונה מגן-יה, אשר בסיום הסיפור "התלבשה, אכלה והלכה לגן" (עמ' 23), היינו, השלימה את תהליך חניכתה.

ספרות קווירופובית

לובין (2003: 99-63) מבחינה בין ארבעה סוגי טקסטים העולים מתוך קריאה פמיניסטית: "הגמוניים", "חתרניים", "הגמוניים המעמידים פני חתרניים" ו"פמיניסטיים". **טקסט הגמוני** מעמיד במרכזו מערכת נורמטיבית שמדירה לשוליים כל מה שחורג מהנורמות ההגמוניות. לטענת לובין, בקריאה חתרנית עלינו לחשוף את ההגמוניה כמנגנון דיכוי, היינו, כמוסכמה חברתית נגועה אידיאולוגית, כהבניה תרבותית ולא כהכרח. אנו מאתרים את הנורמות ההגמוניות ומערערים על סמכותן הבלעדית. **טקסטים חתרניים**, נושאים מסר כפול: מצד אחד משדר הטקסט שורה של נורמות מקובלות בנוגע למדיום, לז'אנר, לסגנון, לתמות ולאידאולוגיה ומן הצד השני, הוא מאפשר קליטה של מסר אחר, לעתים אף הפוך, שאינו נענה לצורכי המרכז ההגמוני, אלא מעמיד לו אלטרנטיבה מן השוליים המודרים. **הטקסט ההגמוני המעמיד פני חתרני** משרטט ייצוג כפול של נורמות פמיניסטיות ושל ערעורן כראויות לחיקוי. בכך למעשה, מתבטלת החתרנות שמוצגת בו.

בניגוד לטקסט ההגמוני וכן לטקסט ההגמוני המעמיד פני חתרני, עומד **הטקסט הפמיניסטי**. בטקסט הפמיניסטי ערכים הנחשבים לפמיניסטיים אינם נשפטים בו כשליליים והחוויה הנשית מוצגת במרכזו. הקורא אינו "נלחם" בטקסט כדי לחלץ ערכים הפוכים, אלא עליו לאתרם, ולזהותם כמובנים מאליהם מטעם הטקסט.

הספרות הקווירופובית הינה ספרות הכוללת את קטגוריית הטקסטים המכונה על-ידי לובין "הגמוניים המעמידים פני חתרניים". נוכל להבחין בטקסטים אלו בהצגה חד-משמעית של התמה הקווירית, ללא שימוש במסכות טקסטואליות או בסמלים, ועם זאת, לאחר שהטקסט העניק נראות לשונות המינית ונראה כאילו זו מוצגת על מנת לקדם את הכלתה וקבלתה, מוצג בפני הקוראים היפוך, במסגרתו ה"אחרים" מוגדרים לא רק כשונים, אלא גם כנחותים, אשר נחיתותם נגזרת מתוך היותם מממשים את הסטריאוטיפים שקיבעו את שוליותם. כמו כן, התא הקווירי מצטייר כתלוי בצלע

הטרוסקסואלית ואינו זוכה ללגיטימציה המשחררת אותו מן התלות בצלע זו (ולדוגמה, הבחירה החוזרת להציג שני גברים הומוסקסואלים המממשים את הורותם עם אישה).

הסיפור **כל אחד והמשפחה שלו** - ליהודה אטלס ויעל משאלי (2000), הוא בין הראשונים המציגים ספקטרום נרחב של המשפחה הישראלית על גווניה השונים ומכאן התקבלותו הנלהבת והכנסתו המהירה למערכת החינוך מתוך התפיסה שהוא ספר המחנך לקבלת



השונה²⁰. סיפור זה הוא חלק ממגמה המאפיינת את ספרות הילדים המודרנית המגויסת לקידום מוסד המשפחה, וממעטת בהצגת סיטואציות בהן פועל ילד / גיבור שאינו מהווה חלק ממשפחה. זאת כחלק מהעדפתה לשמר את נורמות העבר ולא להכין ילדים לעולם הריאליסטי בו יתפקדו כבוגרים (Kutzer, 2000: XVI). כאשר הביקורת בחנה ספר זה ניכרו שתי מגמות סותרות, שהן פועל יוצא של הקווירופוביה המשוקעת בסיפור. ברוך (2001) מציינת, כי "העובדה שהקטלוג נבנה על ידי ילד בן שבע מאפשרת לכותבים לתאר את היתרונות ואת החסרונות של המצב הקיומי של כל אחד מן הילדים ללא מורכבות ועומק". חרף מגבלה זו, לטענתה, כוחו של הספר בראשוניותו ובלגיטימיות העולה ממנו כלפי שונות חברתית. הדס (2005) מתארת את היצירה כ"סיפור חם, חייכני ואמיץ" ומשבחת את היוצרים על שהם "נוטעים בילדינו סובלנות, הבנה ואהבת-הזולת".

גלעד בן השבע, הילד-המספר, מציג את המנהג הכיתתי במסגרתו כל ילד מתאר את משפחתו ביום הולדתו. להלן חלק מסיפורי הילדים אודות משפחתם השונה: ליאל חושפת את העובדה שהוריה גרושים, ואת הקבלה המייסרת של גזירת הגירושין. יהל מספר על חייו עם אם חד-הורית. יפתח מספר שהוא אומץ על ידי הוריו, הדר מתארת את חייה עם זוג אימהות לסביות, דניאל ממשיך מגמה זו ומספר על זוג האבות ההומוסקסואלים שלו, המגדלים אותו ביחד עם אמו. עומר מכניס בסיפורו את הפן הלאומי בתארו את אביו הערבי ואמו היהודייה. הוריה של רננה הם אם אתיופית ואב מחבר העמים.

לאחר שהמספר נדרש אל הסיפורים של ילדי כיתתו, המנתצים את תפישת המשפחה ההגמונית, הוא מציג את שמו - גלעד - ואת משפחתו ה"רגילה", הבולטת על רקע כלל המשפחות ה"אחרות". זו כוללת אב, אם, אח וחתול. הסיפור נחתם במוסר השכל לפיו "אם כולם היו דומים לכולם, כמה משעמם כבר היה בעולם" (עמ' 28). ועם זאת, מול המסר המוצהר, ומול הצגתן של משפחות אלטרנטיביות רבות המאיישות את החברה הישראלית, מציגים המחברים קו הגמוני שיטתי לצד אפיונים סטריאוטיפיים חוזרים המעלים שאלת יסוד: האם עצם הייצוג המגוון הינו התכלית, או שמא לפנינו ייצוגים שונים של משפחות, אשר נועדו למנוע ולעכב את קבלתה של השונות, על מנת **לקבע את עליונותה של המשפחה ההטרוסקסואלית ההגמונית**.

כאשר מוצגת בתן של זוג הלסביות, מוקצנת המגמה הפמיניסטית בהתאם לסטריאוטיפי "הלסבית הפמיניסטית", בהתאמה, האיר מציג את אחת האימהות כשהיא מקריאה לבתה את הספר "נשים בצמרת", ואם שנייה הניצבת בקרבת תמונה שעליה כתוב - Women in Art. הבחירה לנקוט בשפה האנגלית באיור, ממחישה את ההפרדות שמתחוללת לא רק במישור הטקסטואלי

20 ולדוגמה: הספר נכלל ברשימת הספרים המומלצים מטעם משרד החינוך (שפ"י - השירות הפסיכולוגי ייעוצי) בתחום החינוך להתנהגות מינית נורמטיבית ולחיי משפחה: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut/miniyut/theory/Bevilyogarfya.htm> כמו כן הספר מצוי ברשימת הספרים המומלצים לילדים מטעם חוש"ן: <http://www.hoshen.org/info/literature#children>

כי אם גם במישור הוויזואלי בין הנמען הילד לנמען המבוגר, שכן הילד אינו יכול להבין את הכתוב באיור, בניגוד למבוגר, הצופה באיור וקולט את המסר הפמיניסטי העולה ממנו, הנטען בשורה נוספת של רמזים פמיניסטיים אשר יוצרים גודש המכוון אל עיצוב סטריאוטיפי של הסביבה בה חיה הדר. באופן כזה, הפענוח של הרובד הטקסטואלי הסמוי, המתאפשר לילדים לעתים באמצעות עיון באיור, כפי שמדגימה משיח (2010), הופך לחלקי בלבד, ולמעשה, הקווירופוביה מותנתת באמצעות האיור שנמענו הישיר הינו המבוגר ולא הילד, ומכאן השימוש בשפה האנגלית המדירה את הילד המביט באיור בלא יכולת לפענחו. מצב זה מצביע על שתי מגמות סותרות: זו המוצהרת המכוונת אל הנמען- הילד ולפיה משפחה זו היא ככל המשפחות, וזו הסמויה, המכוונת אל הנמען- המבוגר ומאשררת את עולם הסטריאוטיפים המשוך למשפחה החד-מינית, המקדם את הלעגתה.

האימהות המתוארות נוהגות לריב ביניהן על ביצוע מטלות הבית, עניין הממחיש את סלידתן מעבודות המשויות באופן מסורתי לנשים, לצד ההצבעה על כך שמדובר בבית ככל הבתים בהם מתחוללים ריבים בעניינים דומסטיים. לאור העובדה שאין הן בוחרות להביא ילדים נוספים, הדר מבקשת "לגוון" את האוכלוסייה בבית על ידי הולדת אח קטן. על ידי כך מתחדדת התפיסה לפיה מתחם נשי הינו מתחם חסר ומכאן רצונה של הילדה באח קטן ולא באחות קטנה. שכן, לא רק שהיא חיה במרחב שכולו נשי, אלא גם הסביבה הפמיניסטית דווקא דוחפת אותה אל עבר הגבריות ואל עבר הרצון לשבור את המונוטוניות המינית והמגדרית שסביבה. הדר אף מתוודה על חוסר הנעימות אותו היא חשה כאשר הילדים מתלחשים מאחורי גבה לאור התא המשפחתי הלא קונבנציונאלי בו היא גדלה. תיאור המציאות ההומופובית הנגזרת על הדר כשלעצמו, אין בו כדי לבקר את משפחתה או את הקיום הקווירי, אולם הטיפול השטחי בסוגיה, בלא מתן הסבר מספק או תיאור של שיחה המתקיימת בין הדר לאימהותיה בנושא, הוא המותיר בקוראים (הילדים והמבוגרים) משקע המתייג את החוויה המשפחתית המתוארת כשלילית, שכן הדר מוצגת על רקע התלחשויותיהם של הילדים האחרים, ולא נמסר האם היא הצליחה למצוא חברים שמקבלים את אורח חייה המשפחתי מבלי לבוז לו. עניין זה מנגיד אותה לגלעד, המספר, המציין שהוא מוקף בחברים רבים.

בדומה לרצונם המשתמע של המחברים להכניס מרכיב גברי למשפחה הלסבית, כך גם בנה של האם החד-הורית מספר על חיפושיה של אמו אחר "הבחור המתאים". יהל מספר על רשימת הדרישות של אמו מהבעל הפוטנציאלי, שכן אמו, המממשת את סטריאוטיפ "הרווקה הבררנית הנשארת ברווקותה", יוצאת עם גברים שונים אולם אף אחד מהם לא עומד בציפיותיה. האם החד-הורית מוצגת לא על רקע זהותה המקצועית או האתנית - כמו אימהות אחרות בסיפור, אלא על רקע החסר המאייש את חייה - חסר בבן-זוג. כמו כן הבן עורג לאב, "אפילו קרח" (עמ' 13), אשר יחד יוכלו להתאמן "בכל מה שמתאים לאב ולבן" (שם). התפיסה לפיה אם יכולה לשחק עם בנה במשחקים הנתפשים כ"גבריים" נעדרת, והנורמות המגדריות המוצגות הולמות את הסטריאוטיפ הקלאסי של האישה והגבר המנהלים חלוקת תפקידים דיכוטומית בתחום גידול הילדים, וכפי שנראה מיד, את סטריאוטיפ ההטרסקסואל וההומוסקסואל כניגודים בינאריים.

בדומה לתיאור הסטריאוטיפי של המשפחה הלסבית, גם זוג הגברים המגדלים את דניאל מתוארים תוך שימוש בוטה במארג סטריאוטיפים אודות ההומוסקסואל ה"נשי". אביו יואל אוהב לבשל, בעוד אביו אבנר רוקד ומצייר. בעוד זוג הלסביות הורכב מרופאה ומורה, זוג הגברים עוסק במטלות נשיות סטריאוטיפיות ומכאן כי חיי ילדם "מלאים באומנות" ובמזון (עמ' 18). המחשבה על ההומוסקסואל המשרת כקצין בצה"ל נעדרת מן הטקסט, ושמורה לאב אחר – אביה של טל – השומר על המדינה ומגיע לביתם רק פעם בשבועיים. כך נשמרת הדיכוטומיה המוחלטת בין האב ההטרוסקסואל – ולמשל, אביו המלח של און אשר האיור מבליט את שריריו, לבין יואל, האב ההומוסקסואל המוצג באיור במהלך הבישול, לבוש סינר. בנוסף, בהתאמה לקושי שמעלה הדר – הדיבורים מאחורי גבה, גם דניאל מעלה את הקושי שבחיים עם זוג אבות הומואים אשר מגדלים אותו ביחד עם אם: "בבית אחר יש לי גם אמא אילה, חצי זמן אני אצלם, וחצי – אצלה. זה קצת מעצבן כי כל השבוע, אין לי אף פעם מקום קבוע, אבל מצד שני זה גם נורא 'קול': יש לי שני בתים והכול כפול" (עמ' 19).

הקושי המוצג על ידי דניאל חותר תחת הלגיטימציה הניתנת לסוג המשפחה המתואר על ידו, שכן מחיר ההורות ה"אחרת" משולם על ידי הילד אשר מרגיש חסר מרחב פרטי, סובל מטלטול מתמיד ולמעשה, למרות שני הבתים, חש שאין לו בית של ממש. אף אחד מן הילדים האחרים המתוארים בספר לא מעלה קושי דומה, גם לא ליאל, אשר הוריה גרושים. זאת משום שבמשפחתה של ליאל, אביה הוא שעזב את ביתם, היינו, היא נשארה עם אמה בביתה ולא נוידה מרחבית. מובן כי ספר המחזק נורמות מגדריות סטריאוטיפיות, אינו מציג משוואה אשר במסגרתה דווקא האם עוזבת את הבית. באמצעות תיאור המשבר המרחבי שגורמת ההורות הקווירית לילד, מחזק הסיפור את תופעת ה"הומו המקרבן" עליה עומד ווטני (2003), לפיה, חרף העובדה שההומוסקסואל שייך לשוליים וסובל מהדרה, הוא מוצג בתרבות כמקרבן ולא כקורבן, גם על ידי אלו היכולים להפעיל עליו אלימות.

הספר פורש בפני הקוראים מגוון משפחות אלטרנטיביות, ועם זאת, נשמרת ההצגה ההגמונית של המשפחה המורכבת מצלע נשית וצלע גברית, וכאשר נעדרת הצלע הגברית, מתקיים רצון מובהק של הילד לתקן את המעוות באמצעות הכנסת אב או אח. על מנת לייצג את המשפחה החד-הורית נבחרת אישה, מתוך תפיסה מגדרית מצמצמת לפיה גבר הטרוסקסואל או ההומוסקסואל אינו מגדל ילד לבדו, ורק אישה הטרוסקסואלית יכולה לבחור באלטרנטיבה שכזו. כמו כן הצגת הזוג ההומוסקסואלי נעשית באמצעות צירוף אישה למשוואה, וכך נמנעת הצגה של זוג גברים הבוחר לגדל את ילדם ללא נוכחות נשית, במסגרתו של תא גברי ההומוסקסואלי.

אם חשבנו שאפיון של משפחות שונות מהווה פתח לקבלתן, הרי שהסיפור רק מחזק את העובדה שהילד שגורלו שפר עליו מיתר הילדים, הוא המספר, הגדל בתא המשפחתי ההטרוסקסואלי הקונבנציונאלי. ילד שאופה עם אמו עוגת יום הולדת, שאביו מקריא לו סיפורים לפני השינה, ילד מקובל ואהוב, שסבתו מביאה לו מלפפונים חמוצים מהקיבוץ. במקרים רבים המתוארים בסיפור,

כלל לא ברור מהו מעמדו החברתי של הילד (ולדוגמה – האם לדניאל יש חברים לאור העובדה שהוא גדל עם זוג גברים? האם החברה הישראלית המתנגדת לרעיון ההתבוללות מקבלת את עומר שאביו ערבי?) ואף לא מצוינים בני משפחה אחרים המהווים את מערך התמיכה המשפחתי שלו. וכך, הייצוג המפורט של הילד החי במשפחה ההגמונית הופך לאשרור מפורש של המשפחה המסורתית, חרף המודעות לקיומן של תצורות משפחתיות נוספות. למודעות זו יש פן ויזואלי – משפחות אלו זוכות לנראות, אך ההראיה המוצעת הינה שטחית וחיצונית ומכאן שהיא מאפשרת קליטה סטריאוטיפית בלבד המולידה חיזוק של תפישות קוויירופוביות. לתופעה זו שתי השלכות: הראשונה, מתייחסת לעיצוב דעתו של הילד באשר לחורגים מן הנורמות החברתיות, שכן, אם המשפחה האלטרנטיבית מעוררת בוז חיצוני, מדוע שהנמען הילד לא יבוז לה, בדומה לחבריה של הדר? השני, כפי שמציינת הלייס (23: Helleis), מונע מן הילד להיות נאמן לנטיות לבו ולרגשותיו ולחקור תופעות המעניינות אותו, לאור האיסור המרחף מעל ההצגה הסטריאוטיפית.

עיון בקובץ סיפוריה לנוער של סמדר שיר, **כל צבעי הקשת** (2010) מגלה גם כן מתח בין המוטו המוצהר של היצירה –



”כל משפחה היא אחרת

במבנה, בהרכב, בחוטי הקרבה;

וכל משפחה מאושרת

כשפתוח ביתה ומלא אהבה”

וחשיפתו של הנמען הילד למשפחות שונות – אם מאמצת, הורים פרודים, הורות לסבית, משפחת קלט, משפחה הנעזרת באם פונדקאית, בת לגבר מבוגר שנולדה מנישואיו השלישיים וכן בת לגבר המתגרש מאמה וחי עם בן זוג – לבין השיפוט המובלע של אופן הקיום הקוויירי. הסיפור “כל צבעי הקשת” מגולל את חייה של נועה, בת להורים גרושים, שאביה חי עם בן-זוגו הצייר. בדומה ל**כל אחד והמשפחה שלו** וכן לסיפור **משפחות משפחות מליון לפחות!**

ללימור טלמור (2010), שוב אנו עדים להצגתו של תא קוויירי מעורב, שכן זוג הגברים מתוארים כהורים “משלימים” המתפקדים לצדה של אם, ובמקרה שלפנינו, אמה של נועה היא רופאה, מקצוע המנוגד למקצועו של בן הזוג החדש של אביה, יניב, העוסק בציור (בדומה ל”אבא אבנר”, האב ההומוסקסואל בסיפור **כל אחד והמשפחה שלו**). תפישת ה”הומוסקסואל המקרבן” (ווטני, 2003) נוכחת ביתר שאת גם בסיפור זה, שכן לפנינו גבר שעזב את אשתו והחל לנהל אורח חיים הומוסקסואלי עם גבר אחר. הצגת התא הקוויירי ככזה הנוצר בעקבות פירוקו של התא ההטרוסקסואלי, ולא כתא משפחתי טבעי העומד בפני עצמו מפקיעה מתא זה את הלגיטימציה שלו, שכן דמות האב מוארת כדמות

חסרת הגינות ומוסריות לאור העזיבה את האישה ופירוק הבית. מתקבלת תמונה לפיה התקיימה הונאה של האב ההומוסקסואל את האם, אותה עזב, והסיפור לא נותן מענה לסוגיית המעבר הלא ברור של האב מן האם לבן זוגו. האם לפנינו גבר ביסקסואל, או שמא האב הדחיק את נטיותיו במשך שנות נישואיו. תמות מורכבות אלו אינן מפותחות, אולם המבוגר הקורא את הטקסט חש ביקורת כלפי המעבר הבלתי ברור מאורח חיים אחד למשנהו. נוסף על כך, הדילמה המועמדת במרכז הסיפור מעוצבת לאור רצונה של נועה לתלות במרפסת את דגל הגאווה שרכשה. נועה מתדיינת בנושא עם יניב, בן זוגו של אביה, וזה מתנגד בתוקף לרעיון:

'אני לא מתבייש בעובדה שאני אוהב את אבא שלך', אמר יניב. 'כולם יודעים שאני גר איתו ואיתך, אבל אני לא מרגיש שום צורך להודיע לכל מי שעובר ברחוב שאני הומו. זה פשוט נראה לי מיותר' (עמ' 100).

דבריו של יניב מאירים את הזכות לפרטיות המתחדדת בסיפור, ועם זאת, לנימוק בדבר השמירה על הפרטיות מוסיף יניב נימוק נוסף, כאשר הוא משווה בינו לבין השכן שבחר לתלות את דגל הגאווה מחוץ לביתו:

"לכל אדם יש זכות לנהל את חייו כרצונו. יכול להיות שהשכן שלנו נתקל בקשיים ובבעיות, תלה את דגל הגאווה בראש חוצות כדי לרפא איזה פצע שבווער בתוכו" (עמ' 101-100).

דברים אלו מעלים שדר לפיו הצגת הזהות המינית ההומוסקסואלית במרחב הציבורי הינה תוצר של "קשיים" ו"בעיות" ומכאן שמעשהו של השכן מתפרש לא כאקט של שלמות וקבלה עצמית, אלא כחלק מטיפול במשקע נפשי. השאלה המתעוררת לנוכח הדברים היא, האומנם יבחר אדם הסובל ממשבר זהות להציג את זהותו באופן גלוי? מה גם שיניב מסביר לנועה, שהנפת דגל היא מעשה פוליטי לכל דבר. מהסברו ניתן להקיש, כי כל הנפת דגל נובעת ממשבר זהות. משום שלהטרוסקסואלים אין דגל, נראה שלשיתתו של יניב (או לשיתתה של המחברת המובלעת), הנפתו של הדגל ההומוסקסואלי היא אקט פוליטי מיותר, מוחצן, הנובע מחוסר קבלה עצמית, וכאן אנו רואים ביטוי לתפיסה לפיה אין מקום למונח "גאווה" ולמיצגיו: דגל הגאווה ומצעדי הגאווה.

הוויכוח של יניב ושל נועה מקבל תפנית כאשר אביה של נועה שב מעבודתו. אביה, בניגוד ליניב, תומך בתלייתו של הדגל, ובכך, מאשש את קביעתו המוקדמת של יניב לפיה תליית דגל היא פרי של פצע פנימי. כאמור, האב יוצר תפנית חדה בחייו בעת שהוא מפסיק לנהל אורח חיים הטרוסקסואלי ומתחיל לנהל אורח חיים הומוסקסואלי. מעבר לזהויות של מי שהוגדר חברתית כהטרוסקסואל עד לגירושיו ולהקמת התא המשפחתי עם בן-זוגו, הוא מעבר מורכב שפוסח מעל לראשו של הנמען הילד אולם נהיר לנמען המבוגר. מכאן, כי דבריו המוקדמים של יניב מאירים דווקא את דמותו של האב, ולא רק את דמות השכן, כאיש בעל זהות בלתי מגובשת, שבחר בסופו של הסיפור לתלות את

דגל הגאווה לא מתוך תחושת השלמה עם זהותו אלא מתוך חוסר ההשלמה שהוא חש, כאדם שנע בין זהויות.

באופן פרדוכסלי, מוצגת נועה בסיפור כמשלימה עם אורח החיים השונה ואינה חשה סיבה להתבייש או להתנצל. ועם זאת, מול הטבעיות של נועה ביחס לאביה ובן-זוגו בפרט, וביחס לנטייה ההומוסקסואלית בכלל, דווקא יניב מקדם שדר מנוגד, לפיו ההומוסקסואליות הינה דבר שאין לייצא, או לייצא בתנאים מסוימים. הזהות המינית מושווית בדבריו למכלול הפרטים המאפיינים אדם: משקה אהוב, צבע עיניים, עיסוק, ומכאן שבדומה לפרטים אינטימיים אלו, אין צורך להציגה בספירה הציבורית. ועם זאת, הצגת נטייה מינית כשוות ערך לצבע עיניו של אדם, מתעלמת מהמחיר שמשלמים מיעוטים מיניים וממאבקם המתמשך לשוויון ולהכרה. בישראל טרם תורגם ספר הילדים העוסק בדמותו של הארווי מילק, גיבור תרבות קווירי שלחם למען זכויות ההומוסקסואלים, המסייע להכרת מאבקם של להט"בים לקבלת שוויון ונראות במרחב הציבורי²¹. אולם גם מבלי להתוודע למאבק ההיסטורי של הקהילה הגאה, ניכר כי הוויתור על דגל הגאווה (המושם בפיו של ההומוסקסואל) הוא המקדם תפיסה לפיה המוותר על הרעיון, ניחן בחוסר השלמה עם זהותו כמו גם בתחושת ניכור ביחס לקהילה אליה הוא שייך. בסיפור עולים שני דגלים נוספים – דגל ישראל ודגל ארה"ב – ומכאן האנלוגיה הניגודית הנרקמת בין הלגיטימיות של הנפת דגל-מדינה, לחוסר הלגיטימיות שבהנפת דגל המקשר את האדם לנטייתו המינית, שכן המושג "פוליטי" עובר רדוקציה בסיפור ומשוך לפוליטיקה המדינית בלבד, ולא לפוליטיקה של מין ומגדר, שכידוע, מהווה את התשתית המחשבתית של התיאוריה הקווירית. בסופו של הסיפור נרתמת המשפחה לתליית הדגל, אך היא מכניסה בו תוספות המזהות את הדגל עם הפרטים המניפים אותו. לאחר דבריו של יניב, נתפש סיגור זה כדאוס אקס מכינה ולא כגאווה מעצם ההשתייכות לקהילה הגאה²².

לסיכום הנאמר בקטגוריה זו, ניכר, כי שורה של הצגות שטחיות לצד אפיונים סטריאוטיפיים מזה, וקידום מסרים מובלעים בדבר חוסר הלגיטימיות והמוסריות של הזוגיות החד-מינית מזה, הם ההופכים יצירות שמטרתן לחשוף ילדים אל ה"אחר", ליצירות שבאו מלכתחילה להוקיעו ולקבעו בפועל במעמדו השולי בחברה. יצירות אלו אינן מקדמות סובלנות, ואינן פועלות לשינוי מערך הדעות הקדומות, הרתיעה וההתנשאות²³.

²¹ **The Harvey Milk Story** (Krakow, 2002).

²² באטלר (2003) נדרשת בהרחבה למטאפורת ה"יצאה מן הארון" ותוהה על הסטריאוטיפ לפיו "מחוץ לארון" פירושו גם "מחוץ לטווח סכנה". בעוד יניב מעלה שני גורמים לאי החצנתה של זהות ההומוסקסואלית (פרטיות והשלמה), באטלר ממחישה כיצד הישארות בארון פועלת בראש ובראשונה כמגן מפני אלימות. רתיעתה של המוכרת בסיפור מלמכור לנועה את דגל הגאווה, מרמזת על אלימותו של ה"חוץ" ועל סלידתו מן הרעיון הקווירי.

²³ על הצגת ה"אחר" במטרה לשנות את אופי קליטתו ראו אצל גרין-שוקרון (2006).

ספרות קווירית

בקטגוריית הטקסטים הקוויריים נוכל לאתר טקסטים הבוחרים להציב את הדרמה המינית והמגדרית של הגיבורים בקדמת העלילה, עניין ההופך את כתיבתם של יוצריהם לכתיבה חתרנית המערערת הן על נורמות הכתיבה הקוויריות המשתמעות, ואלה שתוארו כקווירופוביות, והן על הייצוגים ההגמוניים של הזהות המינית בספרות הילדים והנוער. בטקסטים אלו הקורא אינו נרמז באשר לנטייה המינית השונה של הגיבורים (כפי שנעשה בקטגוריית הספרות הקווירית המשתמעת), שכן הדברים מוצגים באופן ישיר וחד-משמעי. כמו כן, ככל שהטקסט מורכב יותר, הוא כולל התייחסות הן למתחולל בקרב הדמות המתודעת לשונותה המינית או המגדרית והן לחברה, המתמודדת בדרכים מגוונות עם ה"אחר" המתקיים בתוכה. בעוד שטקסטים לילדים יתמקדו בהצגת הורות חד-מינית מתוך נימה הנעדרת שיפוטיות, טקסטים לנוער יתיקו את המבט אל הנער או הנערה המתמודדים עם זהותם המינית האחרת, מתוך ראייה מאשררת ולא מתוך ראייה ביקורתית.

מתוך טקסטים אלו עולה התפיסה שגם אם גורמים שונים בחברה מתייגים את הנטייה המינית ההומוסקסואליות או הלסבית כעניין שלילי, הרי שהשדר הטקסטואלי מקדם אמירה ברורה לפיה א. נטייה מינית שאינה הטרוסקסואלית הינה דבר לגיטימי; ב. האנשים המפגינים הומופוביה ניחנים בצרות אופקים מחשבתית, ג. ההכרה בנטייה המינית מחייבת התמודדות עם סביבה שבחלקה תומכת בפרט החורג ובחלקה מגנה אותו, ועם זאת, הטקסט יקדם את ההכרה בזהות המינית כחלק אינטגרלי מן הזהות האישית והנפשית של הדמות, חלק שאין לוותר עליו ויש לקבלו מתוך השלמה.



הרומן לבני הנעורים, **אני אוהב את תמיר**, לאלי להר (2005), שזור בין מסעו של דני, גיבור הרומן, להתמודד עם זהותו ההומוסקסואלית ועם אהבתו הנכזבת לתמיר, חברו ההטרוסקסואל, לבין הפיכתו ליוצר. הנטייה המינית המוסתרת, מושווית לטקסט מוסתר, ואכן, במשך השנתיים המתוארות ברומן, תמיר מוסר חיבורים למורתו לחיבור ציפי, אך מדובר בחיבורים בדיוניים, שכן את הגרסה האמיתית, שומר דני במגירתו משום שזו כוללת את רגשותיו האמיתיים כלפי תמיר, ואת הדרך הנפשית המורכבת שעבר על מנת לעכל ולהתמודד עם נטייתו המינית ועם כאב האהבה הנכזבת.

סופו של הרומן (במסגרת ההווה הסיפורי) אינו נענה לתבנית ה"סוף הטוב", שכן אמנם דני מצא עוז לספר על נטייתו ועל מושא אהבתו תמיר לאביו החורג, אך הישארותו לבד, ואף הרמז שהיותו ההומוסקסואל הוא עניין אשר יוליד משבר אצל

אמו, שאינה יודעת על נטייתו, מותירים את הרומן בגבולות הריאליזם מתוך רצון לייצג את החוויה באופן אמין הנאמן לקשיים של הגיבור בהווה ולא להמזומנים לו בעתיד. כמו כן הרומן מתעמת עם הסטריאוטיפ התרבותי המציג את ההומוסקסואל כמקרבן, שכן לפנינו נער הומוסקסואל המתאהב בנער הטרוסקסואל, התאהבות שיש עמה כדי לאיים על גבריותו של מושא האהבתו של דני, תמיר, שלא זו בלבד שאינו נמשך לבני מינו, אלא אף נקשר במהלך ההווה הסיפורי לסיגל, ההופכת לחברתו הראשונה. התמודדותו של דני עם אהבתו לתמיר, מציגה כיצד למרות רגשותיו העזים, הוא מקבל על עצמו במודע את תפקידו המשני בחייו של תמיר, ובכך, אין הוא קורא תיגר לא על נטייתו המינית של תמיר, ולא על הקשר הרומנטי בין תמיר לסיגל, עניין המחלף אותו מראייה כמסכן את ה"סדר ההטרוסקסואלי" ומדגיש את רגישותו כלפי הזולת.

כותר הרומן כשלעצמו – **אני אוהב את תמיר** – מצהיר במפורש על הסיטואציה אשר עתידה להיות מוצגת, וכבר בפתירתו מצהיר הגיבור על התמה המרכזית ברומן – אהבתו לבן שכבתו. במשך השנתיים המסופרות נאבק דני ברצון להסתיר את נטייתו המינית, רצון החזק ממנו, ומנגד, בדחף לספר ועל ידי כך להפסיק לשקר לסובבים. תפישתו של דני את עצמו כשקרן וכרמאי היא מוטיב חוזר בעלילת הרומן, וניכר כי ההימצאות בארון מוצגת על הפוטנציאל ההרסני שלה בהיבט דימוי העצמי ותחושת הקריעה שבין עולמו הפנימי לבין עולמו החיצוני; בין האופן בו הוא תופס את עצמו, להכרות המוגבלת של הסובבים את אופיו ומהותו.

משבר הזהות המוסתרת מזמן סטייה מן הדרך בה צעד דני, תלמיד מצטיין המוקף בבני גילו. הוא חש כעס עצמי לאור כישלונו לספר גם לאנשים אותם הוא אוהב. הוא פוגש גבר זר בשירותים הציבוריים של חוף הים אשר מציע לו בילוי מיני, פגישה המציינת עבורו "הומוסקסואליות של מטה" המתקיימת במסתור ומכילה מוטיבים של חולי ולכלוך. מצוקתו אף מקדמת פיתוי להיכנס לפאב ולשתות על מנת להשכיח את הכאב. אף ההיעדרות מן הלימודים למשך שבועיים ימים שהינה לא אופיינית לדני כתלמיד מצטיין חוברת לתיאורים שלעיל, אשר כולם מצביעים על המצוקה הקשה אליה נקלע דני ועל הקלות שבה ניתן להתדרדר לנוכח משבר זהות מינית ומכאן הקול הדידקטי של הספר המופנה לבני נוער החווים שונות מינית ומלמד אותם שלא להתפתות לסכנות שונות או לעזיבת מסלול החיים המוכר והרגיל גם כאשר מתרחש קושי נפשי הנובע מחוסר יכולת להתמודד עם המצב. דני מצליח שלא לחצות את הקווים בין עולמו שלו לעולם המאופיין כמסוכן וכמאיים, אולם ניכר כי ללא התמיכה שקיבל, הן ממורתו להיסטוריה והן מאביו החורג, קשה היה לו להתמודד בכוחות עצמו עם נטל הזהות המינית השונה.

קול דידיקטי-ביקורתי נוסף מופנה ברומן כלפי המבוגרים, אשר כמעט כולם מפגינים התנהגות שגויה כלפי דני. משפחתו הגדולה והמלוכדת אינה מודעת למצוקתו. סבתו ואמו אמנם מרגישות בהתנהגותו השונה, אולם אינן מצליחות לדובב אותו ורק בשיחתו עם אביו החורג הוא מספר לו על השנתיים החולפות, וכאמור, השניים מסכימים ביניהם שלא לספר בשלב הראשון לאם, ובכך

מקבעים את הישארותו בארון. באופן זה במקום יציאה מהארון אנו מתודעים ל"אינינג", קרי, להכנסה אל הארון.

דני המרגיש צורך להיחשף בפני מבוגר, בוחר ביועצת בית הספר כנמענת לסיפורו, אולם זו מכזיבה, ומפגינה התנהגות הומופובית הרוויה בסטריאוטיפים באשר להומוסקסואליות. לאחר וידויו אומרת היועצת:

**"משונה, [...] 'אני רואה שאתה דווקא תלמיד טוב'.
'ואני מבינה שאבא שלך טייס'. (עמ' 43).**

בהמשך, מנסה היועצת להסביר את ה"סיטואציה" (עמ' 45) כנגזרת משורה של הסברים פסיכולוגיסטיים פשטניים, שדני מפרץ בזה אחר זה. הוא מבהיר לה שיש לו דמות-אב, שאביו לא נשבר בעקבות הגירושין, ששתי המשפחות החדשות שהוריו הקימו מאושרות, וכאשר גורמים אלו נדחים, היא מציעה לו שתפנה לעירייה ותמצא פסיכולוג שיעזור לו "לצאת מזה" (עמ' 45). יחסה של היועצת להומוסקסואליות גורר תגובה הפוכה, ודני חוזר בו מן הווידויו ומציג את השיחה כולה כתרמית קומית.

עניין נוסף המואר באופן ביקורתי עולה באמצעות דמות הסבתא, הלוחצת על נכדיה למצוא בני ובנות זוג, דמות הסב המסביר שפסגת חייו של כל גבר מושגת כאשר הוא מתחתן עם האישה הנכונה ומקים עמה משפחה וכן באמצעות דודתו של דני, ניצה, אשר סלידתה מהומוסקסואלים מודגשת לאור רצונה שבנה לא ימשיך את חברותו עם נער הומוסקסואל, שכן הלה עלול "להשפיע לרעה" על בנה ה"עדין" וה"רגיש" (עמ' 85). ניצה אף מתהדרת ביכולתה "להריח אותם מקילומטרים" (שם), מימרה המדגישה את שנאתה כלפי הומוסקסואלים מחד גיסא, וגורמת לדני לחשוב שגם אמו עלולה לחלוק דעות חשוכות מסוג אלו, מאידך גיסא.

הנושא ההומוסקסואלי עולה בכיתתו של דני פעמים אחדות, וניכרת הסערה כל אימת שילדי הכיתה דנים בסוגיה. יריב מייצג את שנאת ההומוסקסואלים האלימה ומרגע שהוא חושד בעדי, בן כיתתם, בהומוסקסואליות, הוא לא רק מפיץ את הדבר ובכך מוציא את עדי מהארון, אלא גם מייצג עבור דני את אלו המהווים איום על רצונו להתוודות שכן מדמותו עולים חוסר קבלה, שנאה, ורצון אלים להדיר הומוסקסואלים, כפי שחושפת משנתו לפיה אין לגייסם לצבא.

ועם זאת, הרומן מעודד את הקורא החש שונות מינית לצאת מן הארון, שכן האנלוגיה הנבנית בין עדי לבין דני מרמזת על גורלות שונים לחלוטין בין ההומוסקסואל המצוי בארון לבין ההומוסקסואל המוצהר: בעוד דני נותר בארון ומעמיד פני הטרנסקסואל בכיתתו, עדי (שהוצא מן הארון במסגרתו של אקט "אאוטינג" אלים ומשפיל), המשתף את כפיר בעניין, זוכה לוידויו מקביל מצד כפיר, והשניים הופכים לבני זוג. באפיזודה שבה מצויים השלושה בבית הקולנוע, מודגשת בדידותו של דני, המצוי בסרט לבדו, מול האחוה של שני הנערים החבוקים, אשר היציאה ההדדית מן הארון קידמה אותם

אל עבר זוגיות משותפת. באופן כזה השדר העולה מן הרומן קורא ליציאה מן הארון חרף הקשיים המרובים, שכן

”אם כולם יחששו, וכולם יתחבאו, תמיד נהיה בודדים. ואין סיבה להתחבא. אסור להתחבא” (עמ' 137).

היציאה מן הארון מוצגת כשער לחיים טובים יותר, וכצעד רצוי, חרף העובדה שהסביבה נגועה בדעות קדומות כלפי הומוסקסואליות, ועניין זה מתחדד גם על רקע הקישור האוטומטי שמתבצע בין איידס להומוסקסואליות. יריב מתרחק מעדי בשל הטענה שמסוכן להיות לידו ”עם כל נגיפי האיידס האלה שמסתובבים בסביבה” (עמ' 141) ואילו שימי, אביו החורג של דני, מוצא לנכון לדבר על אמצעי הגנה מיד כאשר דני מתוודה בפניו. מכאן כי האב החורג (המייצג את החברה ההגמונית) מקשר בין הומוסקסואליות לבין מיניות בלבד, ואינו מרגיש צורך לשוחח עם דני על היבטים מגדריים או זוגיים שכן הוא מסתפק בשיח אודות יחסי מין מוגנים. כמו כן היציאה מן הארון מזמנת פורקן נפשי ומאפשרת להומוסקסואליות להיות ממומשת בדרכים נורמטיביות (הליכתם לסרט של עדי וכפיר והחלטתם לדחות את קיומם של יחסי מין עד להתבססות יחסייהם) ולא בדרכים א-נורמטיביות (המפגש בשירותים עם הגבר הזר בעל הפצעים הרבים).

שאלתו של דני – ”למה אין אגדה על שני נסיכים?” (עמ' 211) באה על פתרונה ברומן, שכן התשובה נעוצה בהומופוביה המושרשת ובהנחת הטרוסקסואליות הכפויה, המאפיינת אף את ההומוסקסואלים, ולראייה, כאשר דני משוחח עם כפיר ומחזק אותו לאור יחסיו עם עדי, כפיר מודה לו ואומר שטוב לשמוע חיזוקים מ”סטרייט”.

ההחלטה לכתוב טקסט וידויי אינה רק נגזרת של מצוקתו של דני, כי אם גם רצון לייצר ”אגדה על שני נסיכים”, סיפור אלטרנטיבי השונה ממרבית הספרות העוסקת בזוגיות הטרוסקסואלית. האהבה המתוארת ברומן היא אהבה חד-מינית ומאיישים אותה שני נסיכים – דני ותמיר, בשונה מן ה”אגדות” האחרות, אשר עוסקות בזוגות הטרוסקסואלים בלבד. במעשה הכתיבה החתרנית דני לא רק מתוודה על נטייתו המינית, כי אם גם מנסה ליצור טקסט חלופי וחתרני, אשר ימלא את החלל שנוצר בספרות המקיפה אותו – ספרות שמדירה שונות מינית, ואם מתייחסת אליה, עושה זאת באופן מרומוז ועקיף.

בסיום סיפורו מציין דני – ”אני רק מקווה שיום אחד יהיה לי אומץ להוציא אותם משם, אומץ לדבר, לחיות כמו שאני רוצה” (עמ' 259), שכן הוצאת הדפים מהמגירה טומנת בחובה את הוצאת הסוד הכלוא בו. המשאלה המובעת מתגשמת, שכן פרסום הטקסט הופך אותו לגלוי בפני הקורא, ומצביע על כך שדני בחר לוותר על הארון לטובת החיים בהם חשק – חיים הטומנים בחובם כנות

וגילוי בפני הסביבה. בכך נשלם המהלך של היציאה הכפולה מהארון – הוצאתה של הזהות המינית המוסתרת והוצאתו של הטקסט מן המגירה²⁴.

לסיכום הנאמר בקטגוריה זו, סוגיית הזהות מהווה את תמת-העל של היצירות המופיעות בה, והיא מזמנת לעתים התמודדת הטומנת בחובה חוסר נעימות, קושי ואף סבל נפשי. בהקשר זה משמשת ספרות הילדים הקווירית כלי דיסקטי כפול להורים וילדיהם: בעוד הילדים לומדים על קיומה של שונות ואף מזדהים לעתים עם מיקומו של ה"אחר", הוריהם מתוודעים אל הצורך לחנך את ילדיהם (ואת עצמם) להכיל שונות זו ולא לגזור על השונים נידוי חברתי. יצירות אלו משמשות מעין "תמרור אזהרה" להורה שילדו ניחן בשונות מגדרית/מינית ומאפשרות לו להימנע מהדפוס החזרתי המוצג בהן – איחוד המוליד פרישה מן החברה והתכנסות. כמו כן היצירות מקלות על ההורה לאתר שונות מגדרית ומינית בקרב ילדיהם, וכפועל יוצא להגיב לשונות זו באמצעות קבלה והכלה המחליפות את הבושה וההסתרה. במידה ויצירות אלו מופנות לגיל הרך ולא לבני נוער, ולמשל הסיפור **שני אבאים** למקדה בן נאה (2003), נוכל להבחין בהצגה של המשפחה הקווירית באופן שאינו היררכי ואינו מכפיף אותה למשפחה ההגמונית, או מפגין כלפיה נימה שיפוטית המעודדת ד-לגיטימציה.

סיכום

לחולן של תמות קוויריות אל ספרות הילדים והנוער הישראלית, מאפשרת הן את אבחון של ז'אנר הספרות הקווירית כמתקיים בספרות הישראלית למן שנות השמונים של המאה העשרים, והן את מיפוי הז'אנר לשלוש קטגוריות תמטיות: **ספרות קווירית**, המייצגת שונות מינית ואינה שופטת את החריגה מן המיניות או מתפישת המגדר ההגמונית, **ספרות קווירית משתמעת**, המציגה באמצעות מסכות שונות את ההצעה לקבל את הקיום הקווירי, ו**ספרות קווירופובית**, המעניקה באופן מוצהר ייצוג לתמות קוויריות, אולם שופטת את ההתנהלות הקווירית, מקבעת אותה בשונותה וממקמת אותה כנחותה מזו ההטרסקסואלית.

בעוד יצירות קוויריות ויצירות קוויריות משתמעות מציגות את הרעיון הקווירי, ואת מקדמיו באור מאשר החותר לשילוב השונה בחברה, הרי שהיצירה הקווירופובית מעלה ייצוגים קוויריים, על מנת לבטלם ולחזק את הביקורת אודותיהם. הקורפוס הנבחן במאמר מהווה מעין תמונת מצב של ספרות הילדים הישראלית ביחסה כלפי זהות מינית: יחס זה נע מדחייה לקבלה, כאשר הדחייה לעתים פוסחת מעל ראש הילד ומכוונת אל הנמען המבוגר.

24 רומן החניכה לנוער **נעמת לי מאוד** לעמי גדליה (2003) עוקב אחר מספר חודשים בחייה של טליה, נערה בת שש עשרה החווה טלטלה רגשית ונפשית בעקבות הגילוי שהיא מאוהבת בחברתה לחוג, נעמה. בדומה למערך שהוצג ברומן **אני אוהב את תמיר**, המנגיד בין ההומוסקסואל המתחבט לבין ההומוסקסואל היוצא מן הארון, כך גם ברומן נרקמת אנלוגיה בין נעמה, שזהותה המינית מגובשת, לבין טליה, שבגילוי אודות משיכתה לנשים מפתיע אותה ומנתץ את תפישתה את עצמה.

ניכר, כי הקורפוס ההולך וגדל מצביע הן על מגמה של עיסוק מוגבר בעולמם הפנימי של ילדים ונערים, ומנגד, על ההשתחררות מכבלי התמה הציונית, אשר גררה ייצוגים מעוותים של מין, מגדר ומיניות ומנעה דיון אנטי-סטריאוטיפי המשחרר פרמטרים אלו מראייה דיכוטומית, בינארית ומגבילה²⁵. יש לקוות, כי בעתיד הקרוב ספרות הילדים הישראלית תאמץ את התמטיקה של ספרות הילדים הקווירית בארה"ב ובאירופה, ותיתן מענה לסוגיות קוויריות נוספות שאינן מתקשרות לקבלתה של המשפחה האלטרנטיבית, דוגמת אפיונם של ילדים החווים משבר בגין אי אמוץ דפוסים מגדריים המתקשרים למינם, לצד אפיון מורכב ומעמיק יותר של הילד החי במשפחה החד-מינית, המתעמת עם הקשיים האובייקטיביים בהם הוא נתקל.

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים:

- אורגד, דורית (1988). **שבועת ה"אדרה"**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אטלס, יהודה ומשאל, יעל (2000). **כל אחד והמשפחה שלו**. גבעת שמואל: רואים אור.
- בן-גור, נעמי (1993). **מגדל של נמלים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד / ידיעות אחרונות ספרי חמד.
- בן-נאה, מקדה (2003). **שני אבאים**. ירושלים: מי-לי.
- גדליה, עמי (2003). **נעמת לי מאוד**. תל-אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- זרחי, נורית (1982). **הילדה רובין הוד**. בני ברק: ספריית פועלים.
- טלמור, לימור (2010). **משפחות, משפחות מליון לפחות!** ח"מ: רימונים.
- יאנג סו, קים (2010). **אבא לא רוצה לישון**. תרגום: אורה אייל. תל-אביב: אגם.
- כרמי, דניאלה (1994). **סמיר ויונתן על כוכב מאדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- להר, אלי (2005). **אני אוהב את תמיר**. תל-אביב: ספריית מעריב.
- מטלון, רונית (1989). **סיפור שמתחיל בלוויה של נחש**. תל-אביב: דביר.
- רותם, יהודית (2007). **דנה ואמא והר נפוליאון**. תל-אביב: ידיעות אחרונות / ספרי חמד.
- שיינפלד, אילן (1999). **אין צפור כזו, קורציפה**. תל-אביב: שופרא.
- שמואל, נעמי (2000). **ילדת הקשת בענן**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שקדי, אסתי (2001). **סיפורו של משולש ורד**. קריית-גת: דני ספרים.
- שיר, סמדר (2010). **כל צבעי הקשת**. תל-אביב: ידיעות אחרונות / ספרי חמד.
- De Haan, Linda and Nijland, Stern (2000). **King & King**. Berkeley: Tricycle Press.

Kilodavis, Cheryl (2009). **My Princess Boy**. New York, London, Toronto and Sydney: Aladdin.

Krakow, Kari (2001). **The Harvey Milk Story**. Two Lives Publishing.

Polacco, Patricia (2009). **In Our Mothers' House**. New York: Philomel Books.

מחקרים:

אופנהיימר, יוחאי (2008). **מעבר לגדר: ייצוג הערבים בסיפורת העברית והישראלית (1906-2005)**. עם עובד / המכללה האקדמית ספיר.

באטלר, ג'ודית (2001) [1990]. "צרות של מגדר". תרגמה: דפנה רוז. **מכאן**, 2, עמ' 219-202.

באטלר, ג'ודית (2003) [1993]. "חיקוי ומרי מגדרי". בתוך: יאיר קדר, עמליה זיו ואורן קנר (עורכים). **מעבר למיניות: מבחר מאמרים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים, עמ' 329-346.

באטלר, ג'ודית (2010) [2000]. **טענת אנטיגונה: יחסי שארות בין חיים למוות**. תרגום: דפנה רוז. תל-אביב: רסלינג. ברוך, מירי (1991). **ילד אז - ילד עכשיו: עיון משווה בספרות ילדים בין שנות ה-40 לבין שנות ה-80**. תל-אביב: ספריית פועלים.

ברוך, מירי (2001). "על הורות חדשה ואחרת, בתחילת המאה ה-21". **ספרות ילדים ונוער**, 28 (ב': 110), עמ' 39-36. ברנע, חוה ולורנץ, דליה (1995). **נטייה חד-מינית: חוברת מידע ליועצים ולמחנכים**. משרד החינוך, התרבות והספורט / המנהל הפדגוגי / השירות הפסיכולוגי-ייעוצי / היחידה לחינוך מיני וחינוך לחיי משפחה.

גבאי, אורי ווייס, תמר (2003). **המיתולוגיה הבלית. מיתוסים: סדרה בעריכת דן דאור**. מפה - מיפוי והוצאה לאור. גלזומן, מיכאל (2007). **הגוף הציוני: לאומיות, מגדר ומיניות בספרות העברית החדשה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים.

גרוס, אייל וזיו, עמליה (2003). "בין תיאוריה לפוליטיקה: לימודים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית". בתוך: יאיר קדר, עמליה זיו ואורן קנר (עורכים). **מעבר למיניות: מבחר מאמרים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים, עמ' 44-9.

גרין-שוקרון, רננה (2006). "להשמיע את קולו של האחר". **ספרות ילדים ונוער**, 124, עמ' 21-18.

האגף לחינוך קדם-יסודי (2011). "שפה ואוריינות - תכנית לימודים". <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/PreSchool>, אוהזר בתאריך 27/12/2011.

הדס, ירדנה (2005). "ביקורת: כל אחד והמשפחה שלו". **ספרות ילדים ונוער**, 32 (123), עמ' 17-16.

ווטני, סיימון (2003) [1987]. "משטור התשוקה: מין, שונות וחולי ותשוקות מדבקות". בתוך: יאיר קדר, עמליה זיו ואורן קנר (עורכים). **מעבר למיניות: מבחר מאמרים הומו-לסביים ותיאוריה קווירית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים, עמ' 244-217.

ידיד, נטע, רימון, יעל וצימרמן שוש (2011). "מדיניות משרד החינוך הנושא הלהט"בי: בין קלפים פתוחים לבין חוור מנכ"ל כנגד ההומופוביה". **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 33, עמ' 221-211.

לובין, אורלי (2003). **אשה קוראת אשה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה / זמורה ביתן.

מאוטנר, מ', שגיא, א', ושמי, ר' (1998). "הרהורים על רב-תרבותיות בישראל". בתוך: מאוטנר, מ', שגיא, א', ושמי, ר' (עורכים). **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 76-67.

משיח סלינה (2000). **ילדות ולאומיות: דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948**. תל-אביב: צ'ריקובר.

משיח, סלינה (2010). "אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות הילדים". **ספרות ילדים ונוער**, 131, עמ' 60-43. סצ'רדוטי, יעקבה (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פוסטמן, ניל (1982) [1986]. **אבדן הילדות**. תרגמה: יהודית כפרי. תל-אביב: ספריית פועלים.

קזין, ארנה (2000). "מ'קוויר' ל'חורגת'". **רסלינג**, 7, עמ' 84-80.

קמה, עמית (2003). **העיתון והארון: דפוסי תקשורת של ההומואים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קריסטבה, ג'וליה (2005) [1980]. **כוחות האימה: מסה על הבזות**. תרגם: נועם ברוך. עריכה מדעית: אליס בוראס. תל-אביב: רסלינג- ליבידו סדרה לתרגום.

רודין, שי (2009). "על הופעתה של האלימות המרחבית בספרות הישראלית". **מאזניים**, פ"ג (4) ספטמבר 2009, עמ' 2-7.

רוזנבלום, אירית (2002). "משפחה תחת אזהרה". **פנים**, גיליון 19, עמ' 42-36.

ריץ', אדריאן (2006). [1980]. "הטרנסקסואליות כפוייה והקיום הלסבי". תרגום ועריכה: דלית באום. בתוך: **ללמוד פמיניזם: מקראה - מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית**. ערכו: דלית באום, דלילה אמיר, רוני ברייך-גראב, יפה ברלוביץ, דבורה גריינימן, שרון הלוי, דינה חרובי, סילביה פוגל-ביז'אווי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, סדרת מגדרים, עמ' 189-165.

שביט, זהר (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שילה, גיא (2007). **החיים בוורוד: בני נוער וצעירים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים**. תל-אביב: רסלינג.

שפיי (שירות פסיכולוגי-ייעוצי). **רשימת ספרות מומלצת לנושא זהות ונטייה מינית** (נספח י'). <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D39AE20F-3928-4006-9ED6-58B70E7403E6/100564/nispach8.pdf>, אוחר בתאריך 22 בדצמבר 2011.

Helleis, Leslie D. (2004). **Differentiation of Gender Roles and Sex Frequency in Children's Literature**. Dissertation. Maimonides University.

Kutzer, Daphne M. (2000). **Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books**. New York: Garland Publishing.

Meek, Margaret and Watson, Victor (2002). **Coming of Age in Children's Literature**. London: Continuum.

Pizmony-Levi, Oren, Kama, Amit, Shilo, Guy, and Lavee, Sari (2006). "Do My Teachers Care I'm Gay? Israeli Lesbigan School Students' Experiences at their Schools". **Journal of Gay and Lesbian Youth**, 5(2), pp. 33-61

Stadler, Gustavus (1999). "Louisa May Acott's Queer Geniuses". **American Literature**, 71(4), pp. 657-677.

Rose, Jacqueline (1992) [1984]. **The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Wittig, Monique (1997). "One is not Born a Woman". In Sandra Kemp & Judith Squires (Eds.) **Feminisms**. New York: Oxford University Press, Pp. 220-226.